BRUNA BREDÁ

**É a escola o lugar da infância? Um estudo sobre o desenvolvimento da
infância brasileira na legislação do século XX**

SÃO PAULO

2015

BRUNA BREDÁ

**É a escola o lugar da infância? Um estudo sobre o desenvolvimento da
infância brasileira na legislação do século XX**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Letícia Barros Pedroso
Nascimento

SÃO PAULO
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
376.5
B831e | Breda, Bruna
É a escola o lugar da infância? Um estudo sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX / Bruna Breda; orientação Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo: s. n., 2015.
157 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Infância 2. Escola 3. Sociologia da infância 4. Legislação 5. Desenvolvimento da infância 6. Educação escolar I. Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso, orient. |
|----------------|--|
-

Nome: BREDÁ, Bruna

Título: É a escola o lugar da infância? Um estudo sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A C. S. Lewis,

por me inspirar na tessitura desta tese

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Letícia Nascimento, por muito me ensinar ao longo dos anos em que estive sob sua orientação e por todo o apoio que sempre me deu.

À Professora Márcia Gobbi e ao Professor Marcos Cezar de Freitas pela avaliação, sugestões e orientação no exame de qualificação.

A todas as professoras e todos os professores que como mestres ou colegas de trabalho tanto me ensinaram, me inspiraram e colaboraram para que atingisse meu sonho.

À minha querida família, pelo apoio, ajuda, leitura, paciência e compreensão ao longo desses anos de estudo e pesquisa.

À Célia, Priscilla, Ana Paula e Leda pela leitura; e ao Filipe por transformar em imagem meus pensamentos.

Às queridas amigas e queridos amigos do GEPSI pelo companheirismo nestes anos de pesquisa.

Aos meus amigos, por entenderem e participarem de minha vida de pesquisa.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento à pesquisa.

À equipe da FEUSP por me receber nesta fantástica instituição que possibilitou a realização de um sonho em forma de duas pesquisas; por terem sido tão atenciosos e generosos ao longo destes oito anos.

RESUMO

É a escola o lugar da infância? Um estudo sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender o desenvolvimento da infância no Brasil em sua relação com a educação escolar, ao longo do século XX. Trata-se de estudo bibliográfico-documental fundamentado em tese do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup que propõe examinar como a infância, quanto categoria geracional na estrutura social, se modifica ao longo do tempo e como se relaciona com as demais categorias. Ao considerar a amplitude do que se pode pesquisar sobre o desenvolvimento da infância, optou-se por definir o recorte infância-escola como foco, a legislação como objeto de análise e o século XX como período de investigação. As modificações sociais, ser criança ou ser menor, o acesso ou não à escola, os princípios de obrigatoriedade e gratuidade são elementos que foram se destacando ao longo do exame das leis. A pesquisa conclui que a relação entre infância e escola é bastante complexa, mas, do ponto de vista legal, após a redemocratização e as novas conquistas que foram alcançadas por meio e após a Constituição de 1988 ser promulgada, houve algum avanço no que se refere ao acesso à educação escolar e à condição das crianças como sujeito de direitos, concluindo um processo de estreitamento da relação entre infância e escola que se concretizou, dentre outras formas, por meio da inserção das crianças na escola, reforçando os princípios de gratuidade e obrigatoriedade, na perspectiva do direito à educação escolar.

Palavras-chave: Infância; Escola; Sociologia da Infância; Legislação; Desenvolvimento da Infância

ABSTRACT

Is the school the place of childhood? A study on the development of Brazilian childhood in the 20th century legislation

This research aimed to understand the development of childhood in Brazil in its relation to the school education throughout the 20th century. It is a bibliographic and documental study inspired by the thesis of the Danish sociologist Jens Qvortrup which proposes the exam of childhood as a generational category in social structure, how it changes through time and how it relates to the other generational categories. Considering the length of what one can research on the development of childhood the relation between childhood and school was defined as the focus of the research, the legislation as the object of the analysis and the 20th century as the period of this investigation. The social changes, being a child or being a minor, the access or not to schooling and compulsory and public education had been highlighted during the legislation exam. The research concludes that the relation between childhood and school is very complex but from the legal point of view after the re-democratization and the new achievements reached through and after the Constitution of 1988 there were some progresses regarding the access to school and the condition of children as subjects of rights. It concluded a process of forging closer ties in the relation between childhood and schooling in the perspective of the right of education, particularly through the mass-schooling process that re-affirmed the compulsory and public education, among others.

Key-words: Childhood; School; Sociology of Childhood; Legislation; Development of Childhood

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2007. Fonte:
Banco de teses e dissertações CAPES 16

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos que referenciam sociologia da infância em seus resumos (por área). Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES, em 2009	17
Quadro 2 – Incidência da temática infância no GT 14 da ANPEd. Fonte: informações do <i>site</i> da ANPEd, em 2013	18
Quadro 3 – Incidência do descritor ‘sociologia da infância’ nos trabalhos do GT07 e GT14 da ANPEd. Fonte: informações do <i>site</i> da ANPEd	19
Quadro 4 – Interesse pela infância em pesquisas de diversas áreas de conhecimento. Fonte: informações coletadas no site da CAPES, em 2014.....	22
Quadro 5 – Interesse pela infância em pesquisas na área de educação. Fonte: informações coletadas no site da CAPES, em 2014...	25
Quadro 6 – Informações censitárias sobre instrução, e educação, e trabalho	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorizações das pesquisas em sociologia da infância na literatura do campo	52
Figura 2 – Perspectivas básicas sobre relações entre gerações de Jens Qvortrup. Fonte: QVORTRUP, 1991	66
Figura 3 – Reflexões sobre como pesquisar o desenvolvimento da infância	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA INFÂNCIA: CRIAÇÃO DO CAMPO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SUAS DIFERENTES POSSIBILIDADES	31
1.1 Sociologia da infância como campo de conhecimento	31
1.1.1 <i>O percurso da criação do campo: algumas informações</i>	33
1.1.2 <i>Os estudos iniciais do campo</i>	37
1.2 Interesse sociológico pela infância no Brasil.....	40
1.3 Organização e categorização da sociologia da infância: as ‘dimensões nos estudos da infância’	43
1.3.1 <i>Relações entre as diferentes categorizações da sociologia da infância.....</i>	51
2 PESQUISAR A INFÂNCIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ESTRUTURAL	56
2.1 Diferenças entre pesquisar crianças e infância	58
2.2 Infância como categoria da estrutura social e geração.....	60
2.3 Pesquisar a infância de um ponto de vista estrutural: ideias acerca do desenvolvimento da infância.....	65
3 CAMINHOS PERCORRIDOS: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	69
3.1 Construção do problema de pesquisa: desenvolvimento da infância em ação	75
3.2 Fontes e dados	77
4 DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA	80
4.1 O início do século XX.....	81
4.1.1 <i>As crianças no começo do século: relação distante entre infância e escola.....</i>	84
4.1.1.1 <i>Os Códigos Penal e Civil</i>	85
4.1.1.2 <i>As Leis de Assistência e Proteção</i>	89
4.2 O governo Vargas e a educação escolar	92
4.3 Infância, legislação e trabalho	96
4.3.1 <i>Industrialização e trabalho infantil manual</i>	98

4.4 A demanda por educação pré Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961	103
4.5 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a primeira década de LDB	108
4.6 A Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: da publicação à Constituição de 1988	114
4.6.1 <i>O Novo Código de Menores</i>	115
4.7 A educação pós Constituição de 1988	117
4.7.1 <i>As crianças como sujeitos de direitos</i>	119
4.7.2 <i>A educação como direito das crianças</i>	121
4.8 É a escola o lugar da infância?	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
RELAÇÃO DE LEIS	137
APÊNDICE A – As 154 leis encontradas no Portal da Legislação	143
APÊNDICE B – As 58 leis mantidas na primeira fase da análise	152
APÊNDICE C – Cronologia da obrigatoriedade do ensino no século XX na legislação federal	156
APÊNDICE D – Delineamento da arquitetura do desenvolvimento da infância em sua relação com a escola a partir do exame da legislação federal do século XX.....	157

INTRODUÇÃO

Meu interesse em estudar a infância surgiu a partir da convivência com crianças. De 2000 a 2008 trabalhei na educação infantil, com dois anos de interrupção no trabalho com o Ensino Fundamental (2002 e 2003). Uma de minhas maiores satisfações no trabalho não era ver o quanto as crianças aprendiam ou evoluíam, era o simples fato de ter o privilégio de conviver com elas e principalmente brincar com elas. O *horário do parque* que para muitas colegas era o momento de relaxar e olhar as crianças tornou-se para mim o meu horário de *recreio*, o momento no qual podia deixar de ser a professora que tentava convencer os alunos a acreditarem que todas as atividades e lições eram empolgantes e ser a professora que simplesmente brincava com as crianças.

Em 2001, iniciei meus estudos na graduação de pedagogia e a principal razão que me levou a esta opção foi por acreditar que sendo professora poderia fazer o que mais gostava e uma das coisas nas quais era boa: estudar. Minhas concepções acerca da profissão eram que professores nunca param de estudar. Esta é a razão pela qual me tornei pedagoga. O motivo pelo qual ingressei na carreira acadêmica foi posterior, durante os anos da graduação, nos quais os estudos, as pesquisas e os trabalhos se mostraram diferentes daqueles da Educação Básica. A vida acadêmica passou a me fascinar e decidi que a seguiria, só não sabia o que estudar e pesquisar. Inicialmente, interessei-me por alfabetização, tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso, houve também a aproximação com a aprendizagem da matemática com crianças de educação infantil, tema de meu Trabalho de Iniciação Científica. No entanto, o tempo dedicado aos assuntos e à pesquisa em si, em ambos os casos, pareceram-me suficientes e não sentia que poderia continuar por muitos anos me interessando por tais temas.

A resposta à grande pergunta de então *o que pesquisar por longos anos?* ocorreu durante uma conversa com uma família de amigos, também pais de um dos meus alunos em 2004. Bruno tinha cinco anos na época, extremamente inteligente, questionador, divertido, jogador de *videogame* e um ótimo companheiro de conversa. Gostava de brincar no parque, participava das atividades, mesmo quando questionava a proposta e não gostava dela. Era o líder da banda de *Rock* que formou com seus colegas da turma. Certa vez, seu pai estava um tanto aborrecido

com ele porque Bruno *não gostava de brincar*, não queria subir em árvores, nem andar de bicicleta, nem brincar de outras coisas que seu pai costumava brincar, só queria jogar *videogame* ou ficar no computador. O que estava por trás desta inquietação, e que mais tarde descobri que outros pais também sentiam, era que seus filhos *não sabiam ser crianças*, que estariam supostamente *perdendo suas infâncias*. E assim encontrei o meu grande tema de interesse: a infância. Não foram metodologias específicas de ensino, processos de aprendizagem ou relações de ensino e aprendizagem que me despertaram grande interesse. Descobri que a infância, pensada de forma ampla, era um tema que poderia fazer parte da minha vida por longos anos, sem que me sentisse sufocada, esgotada ou cansada dele.

A partir disso o tema da infância gerou algumas interrogações: as crianças estão mesmo perdendo suas infâncias? Ou a infância simplesmente é hoje diferente do que foi há 20 ou 30 anos? É possível dizer que uma criança realmente não tem infância? Ou será que os nossos referenciais é que deveriam ser revistos? Será que a vida das crianças não mudou, assim como a vida de todos? E dessa forma foi formulada a pesquisa de mestrado que desenvolvi entre 2008 e 2010, uma pesquisa que projetei baseada principalmente na história da infância e hipóteses acerca de como poderia investigar a infância contemporânea, sem ter qualquer conhecimento da área da sociologia da infância, que durante o mestrado se tornou meu grande referencial. O projeto inicial, que data de 2005, não chegou a ser desenvolvido e buscava compreender três pontos de vista: o dos adultos (pais e professores), o da Legislação e o das próprias crianças. Este projeto passou a focalizar os pais em 2006, quando participei como ouvinte de uma disciplina do mestrado na Universidade Metodista com o Prof. Dr. Décio Saes, que, apesar de não ter a infância como foco de pesquisas, se interessou por minhas ideias e gentilmente se ofereceu para me orientar no desenvolvimento do projeto.

A pesquisa de mestrado, fruto desse projeto, orientou-se na coleta de memórias de infância de um grupo de nove adultos. Uma de suas constatações é de que há certa *nostalgia* com relação às possibilidades das crianças no passado e uma *rejeição* às possibilidades atuais das crianças. Alguns dos sujeitos da pesquisa disseram que suas infâncias eram melhores do que a de seus filhos, porém a imagem que os adultos têm da infância do passado, baseada em uma ideia de infância e em uma imagem construída acerca da vida das crianças no passado, se mostrou mais relevante do que suas lembranças de infância, mesmo quando as

imagens da infância do passado não correspondiam à realidade vivida por cada um deles.

A pesquisa de doutorado que ora se apresenta começou a ser desenhada ainda durante o mestrado, quando as ideias iniciais do projeto foram delineando-se. Um fator extremamente significativo para a pesquisa atual foi a visita de Jens Qvortrup ao Brasil em outubro de 2010, com o qual tive o privilégio de conviver.

Durante sua estadia, participei de uma disciplina por ele ministrada, de três encontros com grupos de pesquisadores, duas palestras, uma entrevista realizada por mim e Lisandra Ogg Gomes, e muitas conversas. Durante estas conversas pude refletir acerca de minhas ideias e as discutir com ele, que me questionou sobre o tipo de pesquisa que gostaria de fazer: se empírica ou teórica. E uma primeira decisão foi tomada, a pesquisa de doutorado seria teórica. Mas como fazer isso, quais as perguntas que poderiam ser feitas, qual exatamente seria o objeto da pesquisa?

Em dado momento de sua visita, Jens Qvortrup me sugeriu questionar: *E se a infância não existisse?*. Questionar a existência ou inexistência de uma categoria é uma forma de inverter nosso olhar, inverter a própria pergunta e refletir sobre o lugar ocupado por esta categoria. Este era um exercício de imaginação que demandava não só compreender o que faz uma categoria ser o que ela é, mas também tentar compreender o que ela não é, tentar entender o que sua ausência significaria, tentar entender inversamente a posição que ocupa. E assim, o projeto inicial da pesquisa de doutorado tomou forma, com a intenção clara de se pesquisar a infância de um ponto de vista estrutural, mesmo que sem tanta clareza de quais caminhos seriam percorridos.

Levantamento de teses sobre infância e pesquisa no Brasil: alguns indicativos

Com o objetivo de identificar a pesquisa sobre infância e o desenvolvimento da pesquisa em sociologia da infância no Brasil, foram retomados dados coletados durante a pesquisa de mestrado¹ no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

¹ Levantamento realizado em junho de 2009. Não foi realizado novo levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES para esta tese porque este banco de dados vem passando por reformulações desde 2013, o que inviabilizou uma nova pesquisa abrangente. Tendo em vista essa ausência de possibilidade de um novo levantamento, optou-se por retomar dados previamente coletados.

Este levantamento foi realizado utilizando a palavra-chave ‘sociologia da infância’ como termo exato a ser localizado no Banco de Dados e resultou num total de 23 dissertações e 10 teses defendidas entre 1999 e 2007, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2007. Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES

O aumento do número de pesquisas defendidas a partir de 2005 e especialmente em 2006 e 2007 é um dado acerca da penetração e do campo da sociologia da infância no Brasil. Entretanto, considerando o período de desenvolvimento das pesquisas de mestrado, entre dois e três anos, e das pesquisas de doutorado, quatro anos, há que se considerar esta influência do campo retrospectivamente, ou seja, em pesquisas realizadas desde o início da década de 2000².

Apesar de os dados coletados no banco de teses da CAPES indicarem o uso do termo ‘sociologia da infância’ desde 1999³, este termo somente aparece nos resumos em 2003⁴, o que pode indicar que, mesmo que as quatro pesquisas defendidas entre 1999 e 2002 compoñham os resultados da pesquisa no Banco de Dados da CAPES, não necessariamente referem-se ao campo da sociologia da

² Agradeço à Célia Regina Batista Serrão por comentar esses dados e chamar a atenção a este aspecto retrospectivo da produção da pesquisa.

³ Considerando a interdisciplinaridade presente muitas vezes no campo, foram buscados também os termos ‘estudos da infância’ e ‘estudos sociais da infância’, visto que o campo é também assim chamado a partir de um ponto de vista interdisciplinar.

⁴ No resumo da tese de Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

infância. Em alguns casos, é possível pressupor que haja uma relação, mas como não foi indicada pelo autor no resumo não se pode afirmar a existência dessa relação e o reconhecimento do campo. A partir de 2003, ano em que pela primeira vez o termo sociologia da infância é referenciado, excluindo-se os quatro trabalhos defendidos anteriormente do total de 33 teses e dissertações, não foi localizado no banco de dados o resumo de um trabalho, mas em todas as outras 28 pesquisas o termo 'sociologia da infância' é indicado no resumo pelos autores. Estes dados indicam, considerando o tempo de pesquisa anterior à defesa das dissertações e teses, que, desde o início dos anos 2000, o campo da sociologia da infância está presente na academia brasileira.

Outra questão que chama a atenção é o grande número de pesquisas que referenciam a sociologia da infância terem sido realizadas na área da Educação, pois, dos 28 trabalhos, 20 são desta área, ou seja, mais de 70% do total. O quadro abaixo mostra as áreas das quais os trabalhos provêm:

Área	Total por área
Educação	20
Psicologia	3
Letras	1
Serviço Social	1
Sociologia Política	1
Educação Física	1
Ciências da Linguagem	1

Quadro 1 – Trabalhos que referenciam sociologia da infância em seus resumos (por área). Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES, em 2009

Esta afinidade entre a educação e a sociologia da infância foi constatada em recente pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), coordenado pela professora Maria Letícia Nascimento, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no qual participo como pesquisadora desde 2008. Com o objetivo de identificar como a sociologia da infância vem se estabelecendo no país, a pesquisa *Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz* (NASCIMENTO, *et al*, 2013) mapeou grupos de pesquisa brasileiros que utilizavam a sociologia da infância, as abordagens desses grupos, entre outros pontos.

Um dos resultados dessa pesquisa foi constatar a estreita ligação entre sociologia da infância e educação e, mais especificamente, com a educação infantil, pois

70% dos [23] grupos situam-se nesta grande área [da educação], e somando-se aos grupos da psicologia que trabalham com educação infantil, temos 87% dos grupos relacionados à produção científica na educação ou em interlocução com ela”⁵ (NASCIMENTO *et al*, 2013, p. 138).

A variedade de abordagens e perspectivas da sociologia da infância utilizadas pelos grupos de pesquisa foi outro achado da pesquisa do GEPSI, o que, de certa forma, reflete a organização deste campo fora do país, conforme se verá no primeiro capítulo.

Tendo em vista a ligação entre a sociologia da infância e a educação que atualmente se desenha no Brasil, conforme apontado acima, foi feito um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre 2000 e 2012 nos Grupos de Trabalho (GT) 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, e no GT 14 – Sociologia da Educação. Neste levantamento, identificou-se a incidência do descritor ‘sociologia da infância’ nos trabalhos completos⁶. No GT 14 – Sociologia da educação buscou-se também a incidência do termo ‘infância’ nos trabalhos⁷ com o objetivo de identificar pesquisas que a tivessem como uma das temáticas. No que se refere a este último descritor, verifica-se:

	2000	2003	2005	2006	2008	2010	2011	2012
Total de trabalhos	13	10	11	21	17	18	15	20
Trabalhos com infância como uma das temáticas	3	1	2	1	1	1	1	1

Quadro 2 – Incidência da temática infância no GT 14 da ANPEd. Fonte: informações do *site* da ANPEd, em 2013

Pode-se perceber que, apesar da constância no interesse pela infância neste GT, sua representatividade é baixa. Com relação ao descritor ‘sociologia da

⁵ Dos 23 grupos analisados nessa pesquisa, 16 eram da área da Educação, quatro da Psicologia e três da Sociologia.

⁶ A incidência do descritor foi contabilizada desde que estivesse no corpo do texto. Não foram considerados os trabalhos nos quais o termo se encontrava apenas nas referências bibliográficas.

⁷ Foram desconsiderados os trabalhos nos quais o descritor aparecia sem ser discutido, por exemplo, em frases como “desde a infância”, ou “durante a minha infância”, assim como o foi no levantamento de teses, que se verá na seção a seguir.

infância’, os dados pelo mesmo período tanto no GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, quanto no GT14 – Sociologia da educação são⁸:

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	total
GT07					3	4	2	2	4	7	3	6	3	34
GT14				1					1		1	1	1	5

Quadro 3 – Incidência do descritor ‘sociologia da infância’ nos trabalhos do GT07 e GT14 da ANPEd. Fonte: informações do *site* da ANPEd⁹

É possível perceber a partir dessas informações que o campo da sociologia da infância vem tendo mais penetração na área da educação infantil¹⁰ e não da própria sociologia ou da sociologia da educação, resultado semelhante àquele encontrado pelo GEPSI no que se refere a grupos de pesquisa (Nascimento *et al*, 2013). Esta mesma característica é percebida na incidência da sociologia da infância na produção de teses e dissertações. Não é possível determinar por que motivo isto vem acontecendo no Brasil, mas é uma tendência que pode ser apontada.

Nos trabalhos que contêm o descritor ‘sociologia da infância’ apresentados no GT 07 a temática que desperta maior interesse entre os pesquisadores, considerando os objetivos das pesquisas às quais os textos se referem, ou os objetivos dos textos em si, diz respeito à forma como as crianças vivem – suas relações sociais, culturais, com espaços ou objetos e brincadeiras –, com 18 das 34 apresentações. Dentre essas 18 pesquisas, 16 foram realizadas no interior de instituições de educação infantil, e uma possível explicação para isso, além de se tratar de uma associação de pesquisa em educação, é que as crianças estão “... num dos contextos institucionais mais representativos da infância contemporânea, o Jardim de Infância” (FERREIRA, 2004, p. 11). Os 16 artigos restantes são compostos por oito pesquisas de análise documental com temas que giram em torno da infância e educação; quatro artigos tratam da educação infantil ou prática pedagógica nesta modalidade; três artigos versam sobre metodologia de pesquisa com crianças; e um artigo é sobre avaliação em larga escala na educação.

⁸ Dos arquivos dos trabalhos disponibilizados no *site* da ANPEd, dois trabalhos do GT07 estavam corrompidos, e um apresentava o texto de outra autoria, por este motivo foram excluídos da contagem.

⁹ Disponíveis em <<http://www.anped.org.br/>>

¹⁰ Ao considerar a incidência do descritor ‘sociologia da infância’ também nos trabalhos em que se encontram somente nas referências bibliográficas no GT 07, o número passa de 35 para 48.

Levantamento de teses sobre infância e pesquisa no Brasil no banco de dados da CAPES

Com o objetivo de investigar quais interesses a infância desperta na pesquisa atualmente e como a infância vem sendo estudada nos últimos anos, foi efetuado um levantamento de informações acerca de teses sobre infância no Brasil. Utilizou-se o banco de teses e dissertações da CAPES como fonte, o qual disponibiliza resumos de trabalhos acadêmicos defendidos em instituições brasileiras¹¹.

Por ser esta uma tese que se baseia nos paradigmas da sociologia da infância, uma primeira busca¹² foi realizada utilizando como descritores o campo e campos afins, quais sejam: 'sociologia da infância'; 'estudos da infância'; 'estudos sociais da infância'; e 'antropologia da infância'¹³, na qual foram encontradas dez teses, dentre as quais, sete produzidas na área da Educação¹⁴.

Destas dez pesquisas, oito foram realizadas com a participação de crianças, sendo que seis especificam em seus resumos que foram com turmas da educação infantil. As duas pesquisas que não contaram com a participação de crianças foram documentais, uma que se propôs analisar os discursos sobre infância, crianças e meninas na sociologia e a segunda que analisou, a partir de diferentes fontes, manifestações e expressões da cultura infantil.

As teses encontradas com o descritor 'sociologia da infância' indicam ser sustentadas pelo campo, mas em nenhum caso o indicam isoladamente. No que se refere às variáveis sociológicas – classe, gênero, etnia e geração – todas elas apresentam o interesse pela variável geração, especificamente a categoria infância, embora três pesquisas apresentem como seus objetivos relacionar a variável geração com uma das outras três variáveis sociológicas acima mencionadas. Não é possível determinar a partir da leitura dos resumos como se estabelece a relação entre as duas variáveis e qual delas é tomada como principal, porém, é possível dizer que estas pesquisas compartilham dos paradigmas da sociologia da infância na compreensão da infância, das crianças e da pesquisa com crianças.

¹¹ O banco de dados da CAPES vem sendo reestruturado e no momento deste levantamento disponibilizava apenas trabalhos defendidos em 2011 e 2012.

¹² Nesta busca, utilizou-se o recurso de 'busca avançada', no qual selecionou-se a opção por busca de termo exato.

¹³ Ao substituir o termo 'infância' por 'criança' no campo de busca, não houve resultados com nenhum dos descritores.

¹⁴ Os temas das teses encontradas nessa primeira busca com descritores do campo não foram tratados neste momento do texto, pois o serão ao se apresentar a busca ampla com termo 'infância'.

Este primeiro levantamento também forneceu indicativos para se questionar se a educação, como área de conhecimento, seria a área que mais produz teses acerca da infância, visto que, pelo menos no que se refere ao campo da sociologia da infância, é ela a responsável pelo maior número de teses. Um segundo questionamento a partir dessa primeira busca foi o de que a utilização de descritores muito restritos não traria resultados que fossem ao encontro dos objetivos acima expostos, pois as pesquisas encontradas, em sua maioria, compartilham um olhar semelhante ao da sociologia da infância e, portanto, semelhantes interesses.

A partir destas constatações foi realizada uma segunda busca com o descritor 'infância', a qual resultou em um total de 327 teses¹⁵ que continham o termo 'infância', sem restrição de área de conhecimento. Com o objetivo de focar a leitura dos resumos nas áreas de conhecimento que pudessem ter relação com a educação e com a sociologia da infância, foram excluídos os trabalhos que se inseriam nas grandes áreas das Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; e Engenharias¹⁶.

Após esta primeira exclusão o total de teses que continha o descritor 'infância' caiu para 199 trabalhos das Grandes Áreas Ciências Humanas (147 teses); Ciências Sociais Aplicadas (18 teses); Linguística, Letras e Artes (28 teses); e Multidisciplinar (seis teses). As Áreas de Conhecimento *Educação* e *Psicologia* são as que concentram a maior parte das pesquisas, com um total de 85 e 33 teses respectivamente, reforçando a hipótese de que, em termos quantitativos, a área da Educação é a que mais produz teses sobre infância¹⁷.

A seguir, apresentam-se algumas reflexões acerca da pesquisa sobre infância nessas áreas do conhecimento. A Área de Conhecimento *Educação* foi considerada separadamente por ser a área na qual esta pesquisa se insere e por estar relacionada com a temática da pesquisa.

¹⁵ Foram considerados apenas os trabalhos de doutorado para o levantamento. O total de pesquisas considerando também mestrado acadêmico e mestrado profissional é de 1640 teses e dissertações.

¹⁶ A CAPES organiza as Áreas de Conhecimento dentro de nove Grandes Áreas, a saber: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar.

¹⁷ Mesmo que a área da Educação seja a que apresenta o maior número de trabalhos contendo o descritor 'infância', o tema infância – considerando apenas a incidência do descritor – representa em torno de 6% do total de doutorados desta área, que é de 1.370 teses.

Infância e pesquisa nas Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Multidisciplinares, Linguística, Letras e Artes

Para a primeira reflexão sobre teses que poderiam tratar da temática ‘infância’, foi realizada a leitura de 114 resumos de pesquisas de doutorado. Deste grupo de teses, 33 foram excluídas a partir da leitura dos resumos por não estarem relacionadas à temática da infância ou crianças. Eram trabalhos que continham o descritor ‘infância’ em contextos de exemplificação, como “desde a infância”, títulos de livros ou ao se referir a políticas públicas para a juventude, que são interligadas a políticas públicas para a infância. Houve casos de exclusão pelo descritor ser nome de linha de pesquisa e outros que não continham o descritor, configurando erro do banco de dados, num total de 20 teses. Dessa forma, os 61 trabalhos restantes foram organizados em três categorias a partir do interesse que apresentam na infância, são elas: interesse na infância, interesse nas crianças e outros interesses, conforme quadro abaixo:

Categorias de interesse	Total
Infância	10
Crianças	18
Outros interesses	33
Não relacionados	33
Não continham descritor	20
Total geral (sem Educação)	114

Quadro 4 – Interesse pela infância em pesquisas de diversas áreas de conhecimento. Fonte: informações coletadas no site da CAPES, em 2014

Pesquisas com interesse na infância

Para a organização ora apresentada, entende-se por interesse na infância pesquisas que, a partir da leitura dos resumos, se propuseram a olhar para a infância de forma mais ampla, ou seja, que não se restringem a determinados grupos de crianças nem consideram a infância apenas como uma fase da vida. Os trabalhos alocados neste conjunto demonstram algum tipo de interesse por características que dão contorno à infância ou parâmetros que a definem como uma categoria social. Neste agrupamento de trabalhos também estão incluídas discussões sobre conceitos de infância e sobre a organização da infância.

Dentre esses 10 trabalhos, uma pesquisa na área de Sociologia Política, considerado pela CAPES como outras Sociologias Específicas, analisou a produção científica sobre infância e crianças na sociologia brasileira e na sociologia da infância, com ênfase nas questões de gênero. Discussões acerca de concepções de infância estão presentes em quatro pesquisas, todas elas analisam concepções de infância a partir de um ponto de vista específico. Três destas pesquisas são da área de Letras, sendo que duas delas se propuseram a problematizar como determinados autores de literatura concebem a infância e a outra trata de obras literárias que retratam a infância pobre; e a maneira pela qual o cinema concebe a infância é foco de um trabalho da área de Comunicação.

Discursos sobre a infância são analisados em três pesquisas; uma da área de Letras que trata de discursos sobre a infância em documentos jurídicos e falas de crianças e mães; uma pesquisa da área de Psicologia Social analisa discursos sobre bebês, educação, cuidado, creche e construção social da infância em uma revista destinada aos pais; e uma pesquisa da área de História analisa a construção do discurso da infância como o futuro no início do século XX na América Latina.

Por fim, neste conjunto de pesquisas, dois trabalhos apresentam o interesse em problematizar características que dão contorno à infância a partir de aspectos específicos. Na área da História uma pesquisa buscou compreender a infância a partir de políticas públicas para a infância no início do século XX; e na área da Psicologia uma pesquisa problematiza a infância a partir do trabalho das crianças.

Pesquisas com interesse nas crianças

O interesse por crianças, por sua vez, diz respeito àquelas pesquisas que observaram grupos de crianças e que estão interessadas em refletir como estes grupos se organizam, ou que tratam de um conjunto de crianças que têm alguma característica em comum e, neste sentido, podem ser consideradas como agrupamentos específicos de crianças. Neste conjunto, também estão incluídas pesquisas que se interessam por artefatos e manifestações culturais destinados às

crianças ou produzidos por elas¹⁸ e pesquisas cujo foco seja os atores concretos que compõem a categoria infância.

Neste grupo, oito, dos 18 trabalhos, foram categorizados como tendo interesse por agrupamentos específicos de crianças, ou seja, trabalhos que investigam questões que são compartilhadas por algumas crianças. Um trabalho da área de Meio Ambiente e Agrária pesquisou como crianças ribeirinhas constituem suas identidades. Dois trabalhos tratam de crianças com deficiência, um deles da área de Fundamentos do Serviço Social analisa a assistência asilar de crianças e adolescentes com alguma deficiência; e outro na área Ensino-aprendizagem investiga o desempenho escolar de crianças com deficiência auditiva. Uma quarta pesquisa investiga o desenvolvimento psíquico de crianças com doenças graves do coração. Há dois trabalhos que estudam casos específicos, o primeiro deles, em Antropologia, trata do caso de um grupo de crianças vítimas de violência; e o segundo, da área de História, estuda as trajetórias de vida de crianças que sobreviveram à Guerra de Canudos por meio das memórias. Crianças trabalhadoras é o tema de dois trabalhos, um em Educação de Adultos, que analisa como políticas públicas pretendem acabar com o trabalho infantil e propõem a alocação das crianças na escola para erradicá-lo; e outro, na Sociologia, analisa os modos de vida de crianças camponesas trabalhadoras.

No que se refere à cultura *para* crianças três trabalhos analisam literatura infantil; dois deles na área de Letras, sendo que um analisa a temática alimentar na literatura infantil e outro traça um panorama da literatura infanto-juvenil brasileira; na área de Literatura Comparada há um trabalho que analisa literatura infantil em um jornal e em uma revista. Outros dois trabalhos tratam de poesia, um da área de Linguística que analisa a poesia infantil produzida no Rio Grande do Sul; e outro, de Letras, que analisa o ensino de poesia para crianças da educação infantil. Um sexto trabalho, da área de Teoria Literária, investiga canções de ninar para crianças como objetos culturais.

A cultura produzida *por* crianças foi tema de duas pesquisas, uma que analisou a forma como as crianças se expressam por desenhos, proveniente da área Sociais e Humanidades; e as manifestações culturais foram o interesse de uma

¹⁸ Foi utilizado o conceito de Flemming Mouritsen (2002) a respeito da cultura das crianças, que as diferencia em cultura para crianças (aquela produzida por adultos) e cultura das crianças (aquela produzida no interior de grupos de crianças).

pesquisa de Sociologia. Os dois últimos trabalhos deste conjunto investigaram grupos de crianças. O primeiro, em Sociologia do Desenvolvimento Humano, analisa a interação de crianças gêmeas; e o segundo, de Psicologia, investiga o que um grupo de crianças pensa sobre a gratidão.

Pesquisas com outros interesses

As pesquisas que manifestam outros interesses são aquelas que ou utilizam crianças como sujeitos de pesquisa, mas cujos objetivos não são as crianças nem a infância, ou aquelas nas quais a infância, como categoria são coadjuvantes. Este é o conjunto que apresenta o maior número de pesquisas, se desconsiderarmos aqueles que não estão relacionados à temática e que, em muitos casos, anunciam em seus resumos interesses próprios das áreas às quais se vinculam.

Infância e pesquisa na educação

As categorias propostas para a área da Educação são as mesmas, porém, com o acréscimo da categoria Interesses Educacionais, que corresponde a um conjunto de pesquisas que, mesmo contendo o descritor 'infância', apresentam em seus resumos foco em questões relativas a processos educativos, educação escolar ou não escolar, etc. Ou seja, pesquisas que, mesmo que tratem da infância e/ou crianças ou que foram realizadas com crianças, têm como objeto as questões educacionais em si. Abaixo, pode-se ver as quantidades de trabalho em cada uma das categorias:

Categorias de interesse	Total
Infância	6
Crianças	25
Interesses educacionais	40
Outros interesses	2
Não relacionados	12
Total geral (Educação)	85

Quadro 5 – Interesse pela infância em pesquisas na área de educação. Fonte: informações coletadas no site da CAPES, em 2014

A grande maioria dos trabalhos, 40 no total, apresentam em seus resumos objetivos que se relacionam a questionamentos pedagógicos, processos escolares ou educacionais, mesmo que não necessariamente relacionados à escola. Dentre essas pesquisas, sete anunciam que foram realizadas tendo a participação de crianças.

Dos seis trabalhos da área da Educação cujo interesse recai sobre a infância, dois analisam as concepções de infância na produção acadêmica e propõem, de certa forma, um estado da arte; o primeiro de dissertações e teses e o segundo de produções de grupos de pesquisa, este último também inclui a análise da concepção de crianças. Os outros quatro trabalhos se dedicam à análise de concepções de infância, mas a partir de outras fontes. Um discute noções de educação e infância em Benjamin e Arendt; outro analisa a forma que professores concebem a infância, entendida como um período; o terceiro trabalho busca compreender representações sociais de infância em uma comunidade rural; e, por fim, o quarto trabalho relaciona infância, sexualidade e poder para analisar como a infância é produzida.

Os 25 trabalhos alocados no grupo de interesse sobre crianças foram organizados em três focos de interesse: cultura para e de crianças, com duas teses; relações estabelecidas entre crianças no interior de grupos, com 15 teses; e agrupamentos específicos de crianças, com oito teses. Do primeiro subgrupo, uma das pesquisas é realizada com crianças e analisou a cultura produzida por crianças a partir de um gênero literário destinado a crianças e a segunda pesquisa é sobre como um grupo de crianças se relaciona e se identifica com personagens de textos literários.

No segundo subgrupo, dentre as pesquisas que anunciam analisar as relações estabelecidas no interior de grupos de crianças, uma busca compreender como as crianças se socializam a partir das relações de um grupo da educação infantil; outra analisa a participação das crianças em uma escola e sua influência no currículo; uma terceira pesquisa trata das relações das crianças com o cotidiano escolar; outra analisa as relações estabelecidas entre crianças, familiares e profissionais da escola; e um quinto trabalho analisa as interações de uma professora com um grupo de crianças. Quatro teses tiveram como temática as formas como as crianças se relacionam com o mundo: uma delas investiga como as crianças veem a cidade na qual moram; outra investiga como as crianças se relacionam com o conhecimento científico; uma terceira pesquisa analisa os

significados que as crianças dão à dimensão corporal e aos usos do corpo; e a quarta pesquisa ouviu as crianças para compreender suas lembranças da experiência escolar. As outras seis teses deste subgrupo relacionam a investigação com grupos de crianças a outras variáveis sociológicas. Três trabalhos estão ligados à etnia, dois deles tratam das relações sociais de crianças em sociedades indígenas e um da identificação étnico-racial de crianças na educação infantil. Uma pesquisa analisa como grupos de crianças pertencentes a diferentes classes sociais produzem cultura. E outras duas teses investigam a forma como meninas lidam com o corpo e a construção de identidade de gênero feminino.

Os oito trabalhos restantes neste conjunto foram identificados como tendo interesse em agrupamentos específicos de crianças. Quatro teses têm como tema crianças levadas a instituições de acolhimento, três das quais com um viés histórico sobre a institucionalização de crianças órfãs, pobres e a intervenção do Estado; uma quarta pesquisa foi realizada com crianças e jovens abrigados por estarem em situação de risco. Uma tese reflete sobre conceitos de criança e maternidade a partir de contos de fadas de crianças órfãs. Duas pesquisas investigaram o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com problemas de saúde, uma delas sobre bebês prematuros e outra sobre crianças psicóticas. E a última pesquisa deste subgrupo trata de crianças com problemas escolares de cunho disciplinar.

Reflexões iniciais: ponto de partida

Dentre as pesquisas que se interessam pela infância e aquelas que pesquisam crianças, parece haver grande interesse em compreender grupos de crianças ou agrupamentos de crianças, ou seja, estudar a infância de uma maneira mais abrangente não vem despertando tanto interesse. O que esse tipo de olhar cria é uma segmentação da categoria, foco em *subgrupos de crianças*. Outra questão com relação às pesquisas é a *adjetivação da infância*, isto é, quando se fala em infância, fala-se em uma determinada infância, acompanhada de um adjetivo, por exemplo, infância indócil, infância pobre, infância órfã, infância infratora, infância desamparada, infância indígena, infância desvalida, infância com deficiência, infância com transtorno de humor¹⁹. Esta visão de infância adjetivada também foi

¹⁹ Estas adjetivações da infância foram retiradas dos resumos das teses que compuseram o levantamento anteriormente apresentado.

encontrada ao se buscar programas e ações do governo federal para a infância a partir dos seus ministérios, conforme se verá no capítulo 3. A partir das informações de programas e ações disponibilizadas nos sites dos ministérios e que tinham alguma relação com a infância ou grupos crianças, foi possível perceber que a atenção é dada especialmente a agrupamentos de crianças, principalmente àquelas em alguma situação de vulnerabilidade, seja esta situação dada pela pobreza, pela violência ou pelo trabalho.

Este tipo de olhar para a infância pode, em certa medida, se assemelhar à discussão do campo da sociologia da infância acerca do uso dos termos infância, no singular, e infâncias, no plural²⁰. O que se pergunta é: ao considerar infâncias, sejam elas acompanhadas de um adjetivo ou não, considera-se a categoria ou agrupamentos de crianças que compartilham algo em comum e, conseqüentemente, exclui-se outros agrupamentos de crianças? E extrapolando este pensamento, será que, ao se estudar as relações de determinados grupos de crianças sem estabelecer relações com os outros grupos de crianças, estes grupos estariam sendo considerados individualmente? E se o estiverem, como as características de alguns grupos podem ser consideradas para a totalidade de crianças e para a infância como uma categoria?

A questão que se coloca aqui, mesmo que não seja possível neste momento chegar a uma conclusão, é se quando se observam infâncias, no plural, perde-se de vista a categoria e, portanto, as características que são comuns a todas as crianças, pois tratar a infância como uma categoria social sugere que se busquem características comuns às crianças, sem que uma parcela, seja ela grande ou pequena, da população seja excluída *a priori*. E, neste sentido, o que se pode dizer que todas as crianças compartilham?

Em primeiro lugar está a posição geracional, ou seja, as crianças são os atores sociais, pessoas concretas e reais, que compõem a categoria infância que, em nossa sociedade, é determinada pelo corte etário. No Brasil, crianças são pessoas de até 12 anos de idade, embora para a Organização das Nações Unidas todas as pessoas de até 18 anos de idade sejam consideradas crianças. E o que as pessoas de até 12 anos de idade têm em comum? Uma série de restrições, obrigações, deveres e direitos que se diferenciam daqueles das pessoas que

²⁰ O termo infâncias, no plural, foi utilizado em cinco dos resumos lidos.

compõem as outras categorias geracionais, a juventude, a idade adulta e a velhice. Uma das restrições mais claras às crianças diz respeito ao trabalho, pois a nenhuma criança de até 14 anos de idade é permitido trabalhar, assim como a educação parece ser a obrigação, dever e direito com maior amplitude para as crianças, pois as crianças têm garantido o direito à educação, mas este direito é também um dever. A educação escolar e sua obrigatoriedade parecem ser uma das políticas públicas que atingem o maior número de crianças, sem que a infância seja adjetivada, e, ainda que programas e ações do Ministério da Educação sejam destinados a agrupamentos específicos de crianças, a educação é um direito social constitucional de todas as crianças e obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade, mesmo que nem todas as crianças tenham seu direito à educação escolar respeitado. E assim como é um dever que estejam na escola, é proibido que trabalhem, mesmo que algumas delas o façam.

O trabalho infantil manual²¹ e o fato de crianças ainda desenvolverem este tipo de atividade é um tema que faz parte da história do interesse sociológico pela infância no Brasil e que ainda permanece, como pode ser visto em cinco teses. Dentre estes trabalhos, porém, um deles busca compreender, aparentemente²², os contornos da infância a partir da problematização do trabalho infantil manual, ou seja, não só o fato de as crianças trabalharem e serem economicamente ativas é questionado, mas também se questiona o trabalho infantil manual como um traço da infância no Brasil.

No que se refere à escola, à escolarização das crianças ou à presença das crianças na escola, não há indícios nos resumos das teses que se questionem nestas pesquisas o motivo das crianças estarem na escola. Aparentemente, a escolarização das crianças é um *estado das coisas* que não foi questionado. Da mesma forma, não foram encontrados trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd que questionem porquê a educação infantil é um dos contextos mais representativos da infância e por que as crianças estão nas instituições escolares, sejam elas da educação infantil ou do ensino fundamental.

²¹ Jens Qvortrup diferencia o trabalho das crianças entre trabalho infantil manual e trabalho infantil escolar, pois defende a tese de que a infância tem um papel na divisão geracional do trabalho e que as crianças continuam a trabalhar, mas que a natureza do trabalho delas passou de manual para escolar quando os modos de produção das sociedades passaram de majoritariamente manual para intelectual. Este assunto volta à discussão nos capítulos 3 e 4 da presente tese.

²² Não foi possível o acesso ao trabalho completo, portanto, pressupõe-se a partir das informações do resumo.

Pensar a este respeito parece ser necessário, pois, crianças estarem na educação infantil é “... um fato que nos informa sobre mudanças de relação entre as gerações. [...] um parâmetro que impacta todas as crianças daquela idade. Constitui um padrão mais amplo para a infância moderna” (QVORTRUP, 2005a, p. 4), em outras palavras, é uma característica estrutural da infância. E esta característica é o foco da pesquisa que se apresenta, pois busca compreender como se deu o desenvolvimento da infância a partir da relação entre infância e escola ao longo do século XX. O não questionamento das razões pelas quais as crianças estão inseridas na escola ao se falar de infância, crianças e escola é um indício de que esta situação é dada como certa, é uma característica atual da nossa sociedade e esta característica é considerada aqui como *ponto de partida e de chegada*. Ponto de partida porque parte-se da premissa, seja pelo ponto de vista legal, cultural, social ou estatístico, que a infância tem uma relação estreita com a escola e ponto de chegada, pois ao se buscar compreender essa relação estreita entre infância e escola percebeu-se que, apesar de a escola e a escolarização das crianças serem uma realidade desde o início do século XX, essa relação não era tão estreita, tampouco era um *estado das coisas*. As crianças ocupavam outros lugares e a escola era um deles, escola esta que nem todas as crianças tinha acesso.

Estas questões serão discutidas no capítulo 4, dedicado especificamente à análise, antes disso, porém, a tese trata em seu primeiro capítulo, *a abordagem sociológica da infância: criação do campo da sociologia da infância e suas diferentes possibilidades*, da criação do campo da sociologia da infância e das possibilidades de pesquisa que este campo abre. O segundo capítulo intitulado *pesquisar a infância a partir de uma perspectiva estrutural* discute esta modalidade específica de pesquisa e como ela pode ser interessante para se compreender a infância. Os aspectos metodológicos, as etapas da pesquisa e seu desenvolvimento são discutidos no capítulo 3 *caminhos percorridos: construção da pesquisa*, seguido do capítulo final desta tese *O desenvolvimento da infância na relação entre a infância e a escola*, no qual se analisa a legislação federal do século XX para compreender como se deu o desenvolvimento da infância no Brasil a partir da relação entre infância e educação escolar e de como as crianças foram sendo inseridas na escola.

1 A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA INFÂNCIA: CRIAÇÃO DO CAMPO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SUAS DIFERENTES POSSIBILIDADES

Childhood can be analysed from a number of different perspectives, and each perspective will lead to different interpretations and sometimes even to different conclusions on some topics (FRØNES, 1994, p. 146)

1.1 Sociologia da infância como campo de conhecimento

No início do estabelecimento da sociologia da infância como um campo de pesquisa, os pesquisadores britânicos Prout e James (1990, p.7-8) afirmam que “a história do estudo da infância nas ciências sociais é marcada não por uma ausência de interesse nas crianças [...] mas por seu silêncio²³”. O silenciamento das crianças nas ciências sociais, apontado pelos autores, relaciona-se à maneira pela qual as crianças e a infância eram compreendidas, como natural, universal e irracional, o que pode ser percebido pelo fato de o interesse da sociologia na infância ter sido centralizado, principalmente, no processo de socialização, focando as instituições e a ação dos adultos no processo de tornar as crianças seres sociais (SIROTA, [1998] 2001). Este traço do interesse sociológico pela infância fez com que, por muito tempo, o enfoque das pesquisas residisse no “caminho para a idade adulta” (MORAN-ELLIS, 2010, p.187) e não na vida das crianças enquanto crianças, ou na condição da infância em si em dada sociedade, marginalizando, assim, a posição da infância, pois o objetivo era compreender como tornar as crianças futuros membros da sociedade, como torná-las adultos.

De acordo com Sirota (2001, p. 9), pesquisadora francesa, “é principalmente por oposição a essa concepção de infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”. A sociologia da infância, além de fazer crítica a esse posicionamento da sociologia com relação à infância, apresenta outras maneiras pelas quais é possível pesquisar a infância e as crianças, a partir de uma lógica que não as entenda como devir nem tampouco as marginalize por meio de instituições. Observe-se que outro questionamento do campo foi sobre o olhar para ‘a’ criança, tomada de forma individualizada, ou sobre estudos que

²³ A tradução das citações, cujo original foi publicado em inglês, é de minha responsabilidade.

focalizavam aspectos biológicos e/ou psicológicos, sem considerar o contexto no qual as crianças viviam.

De acordo com o sociólogo alemão Honig (2009, p. 63) é ao fato de as crianças terem sido compreendidas como “seres humanos que ainda não são adultos” pelas ciências que a sociologia da infância se opõe. Nesse sentido, a sociologia da infância abre caminho para um novo paradigma na compreensão da infância, considerando-a uma construção social que “... forma um componente estrutural e cultural específico de todas as sociedades conhecidas” (JAMES, PROUT, 1990a, p. 3). A partir da década de 1980, e especialmente na década de 1990, é que o cenário da sociologia da infância começa a se modificar para constituir um campo de pesquisa, pois serão necessárias “... ideias e organização para permitir a decolagem da criação de uma nova forma acadêmica ou para criar novos paradigmas viáveis” (QVORTRUP, CORSARO, HONIG, 2009, p.3).

Berry Mayall, pesquisadora inglesa, publica em 2013 o livro *A History of the Sociology of Childhood*, no qual relata o desenvolvimento do campo da sociologia da infância, trata dos estudos precursores e anteriores ao campo que focalizavam as crianças, dos contextos acadêmicos que impulsionaram a sociologia da infância e de algumas questões atuais das pesquisas no campo. Aponta ainda que sua história da sociologia da infância tem como base os trabalhos em língua inglesa e indica o desenvolvimento do campo em alemão, francês, português e espanhol. Segundo a autora, não é possível determinar o porquê da emergência do campo àquela época, mas

nos 1980, parece que informações e ideias vinham de muitos lados [...]. A própria psicologia tornava-se mais ciente das crianças como atores sociais. A antropologia e a história mostravam que infâncias se diferenciam em tempos e lugares diferentes. Histórias da medicina mostravam como preocupações adultas davam forma a infâncias e como o estabelecimento de instituições alinhadas a tais preocupações exerciam influência poderosa nas ideias sobre infância. Assim, os intelectuais nos anos 1980 tinham uma base sólida para ideias acerca de crianças como agentes, e sobre a infância como uma construção social (MAYALL, 2013, p. 18).

Se uma série de motivos que não pode ser identificada permitiu uma nova forma de olhar para a infância e para as crianças é porque, antes da década de 1980, realizaram-se estudos refletindo sobre questões da infância e das crianças de formas diferentes daquelas predominantes à época. Estes estudos, que permitiram

novas possibilidades e perspectivas para que o campo da sociologia da infância fosse criado, serão destacados na seção a seguir.

1.1.1 O percurso da criação do campo: algumas informações

Quando Mayall (2013) aponta a existência, nos anos 1980, de uma base sólida para se pensar a infância e as crianças, a partir das perspectivas que a sociologia da infância veio a permitir, o faz porque, naquela década, significativa variedade de estudos em diferentes áreas do conhecimento trouxeram novos questionamentos, novas ideias e novos olhares acerca da infância e das crianças. Em âmbito mundial²⁴, ao longo do século XX, as crianças e a infância foram foco de interesse²⁵ e, no caso específico do campo sociológico, as questões sobre a socialização foram um dos temas centrais. A teoria de Parsons ([1951]1991), por exemplo, estabelece que a ação socializadora é principalmente realizada pelos adultos, agentes de socialização que estão “... inerentemente em uma posição de iniciar o processo de socialização” (PARSONS, [1951]1991, p. 147).

Esta visão que coloca as crianças em uma posição passiva, no entanto, foi desafiada ao longo do século XX. Na década de 1980 Ambert (1986 apud CORSARO, 1997; MONTANDON, [1998]2001; MORAN-ELLIS, 2010; MAYALL, 2013)²⁶ e Trent (1987 apud CORSARO, 1997; MONTANDON, [1998]2001; MORAN-ELLIS, 2010; MAYALL, 2013)²⁷ elaboraram revisões sobre o interesse da sociologia norte americana na infância e nas crianças. Ambos os autores identificam a pouca atenção dada à temática, que despertou interesse localizado e temporário na sociologia americana, e observam que a Escola de Chicago foi a mais representativa na primeira metade do século XX. Corsaro (1997), Montandon ([1998]2001), Moran-Ellis (2010) e Mayall (2013) indicam que a Escola de Chicago, na década de 1920,

²⁴ Questões referentes especificamente ao cenário brasileiro serão tratadas na seção 1.2 deste capítulo.

²⁵ O interesse e atenção podem ser destacados a partir de grandes organismos internacionais, como ONU, UNICEF, UNESCO; de documentos e ações de alcance mundial, como a Declaração dos Direitos da Criança em 1959, Ano Internacional da Criança em 1979, Convenção dos Direitos da Criança, em 1989; e de estudos em história da infância, como os de Phillipe Ariès e Lloyd de Mause, que serão retomados mais à frente, assim como estudos da antropologia e de outras ciências sociais.

²⁶ AMBERT, Anne-Marie. *Sociology of Sociology: the place of children in North American sociology. Sociological studies of child development*, n. 1(1): 1986.

²⁷ TRENT, James W. A decade of declining involvement: American sociology in the Field of child development, the 1920s. *Sociological studies of child development*, n. 1: 1987.

buscou considerar as crianças e suas formas de ver o mundo a partir de uma perspectiva sócio-interacionista, mas que estes estudos não tiveram continuidade²⁸.

Na mesma década de 1920, Margaret Mead publica o estudo antropológico *Coming of age in Samoa* (1928), fundamentado em pesquisa sobre as vidas de meninas adolescentes de três vilarejos da ilha de Tau, Samoa. Neste estudo,

... Mead (1928) buscou demonstrar as formas como a cultura pode agir no temperamento do percurso de desenvolvimento da infância à idade adulta, e foi capaz de revelar a ausência entre a juventude de Samoa o quê, naquele tempo, era visto como a rebeldia 'natural' e universal da adolescência (JAMES, 2009, p. 36).

Mead (1928) questiona afirmações disseminadas como verdades absolutas e inevitáveis acerca da adolescência, nas quais

a adolescência foi caracterizada como o período em que floresceu o idealismo - e rebelião contra a autoridade se fortalecia, um período durante o qual dificuldades e conflitos eram absolutamente inevitáveis [...]. E com base no seu conhecimento do determinismo da cultura, da plasticidade dos seres humanos, ele [o antropólogo] duvidava. Eram estas dificuldades devidas a ser adolescente ou a ser adolescente na América? (MEAD, 1928, p.5).

Às dúvidas expressas por Mead seguiu-se um período de silenciamento sobre as crianças e a infância, como destaca Montandon (2001), ao mesmo tempo em que as teorias de socialização tradicionais ganharam força, uma delas, como indicado acima, é a visão parsoniana, mas outra teoria sobre socialização que influenciou e ainda influencia o entendimento da infância, crianças e socialização, tanto na sociologia quanto na educação, é a de Durkheim. Em 1911, foi publicado um de seus estudos sobre a educação, no qual afirma que "... a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações" (DURKHEIM, [1911]2012, p. 54), compostas por crianças que precisam se tornar seres sociais por meio, justamente, da educação. Setton (2005, p. 339) ao analisar o conceito de socialização de Durkheim aponta que ele "... explicita uma concepção passiva do agente social", concepção esta que é encontrada 40 anos depois na teoria de Parsons.

²⁸ A respeito das razões apontadas por Trent (1987), Montandon (2001, p. 35) descreve: "Por um lado, razões de ordem social, isto é, os sociólogos, contrariamente aos psicólogos, não tinham componente clínico em suas atividades. Os psicólogos monopolizaram progressivamente os recursos financeiros disponíveis em detrimento da sociologia. Por outro lado, Trent enfatiza razões teóricas, como, por exemplo, a presença de obstáculos metodológicos ou ainda o declínio da Escola de Chicago, à qual estavam ligados os cinco sociólogos, e o impulso das teorias parsonianas que, tratando mais da ação social do que dos atores sociais, estavam menos propícios ao desenvolvimento de uma sociologia da infância".

De acordo com Montandon (2001), a partir dos anos 1960 alguns trabalhos trazem novas reflexões acerca da socialização. Mayall (2013), por sua vez, ressalta a relevância de pesquisas que trouxeram novos questionamentos e novas formas de lidar com o processo de socialização, as quais serão indicadas abaixo. Essas pesquisas introduziram um

... novo foco nas crianças como seres sociais interativos em suas vidas cotidianas e aprendizagem [que] começou a fazer parte de trabalhos sobre 'socialização', que começava a ser entendido, essencialmente, como um processo bidirecional (MAYALL, 2013, p. 9).

A socióloga destaca as contribuições de Iona e Peter Opie que, entre 1947 e 2001, publicaram dezenas de trabalhos sobre aspectos da cultura e folclore infantis relacionados aos mundos de vida das crianças (MAYALL, 2013), assim como Prout e James (1990), que também consideram seus trabalhos como pioneiros nos estudos da infância²⁹. Setton (2005) e Sirota (2001) ainda apontam a contribuição do sociólogo francês François Dubet ao questionar as teorias clássicas de socialização e trazer a noção de experiência para se pensar a socialização.

Na área da história tem grande relevância a publicação de *História social da criança e da família*, em 1960, do historiador francês Philippe Ariès (1981), livro no qual apresenta a tese de que a infância, como um conjunto de crenças e valores, não existia na Idade Média e que as formas de se compreender e diferenciar as crianças são frutos da modernidade, o que levou à criação de espaços distintos para elas, como a família e a escola. E o psico-historiador norte-americano Lloyd de Mause, em livro de 1974, relata a história da infância como a história do abuso e dos horrores praticados contra as crianças.

O livro da economista argentina Viviana Zelizer de 1985, *Pricing the priceless child*, é uma importante contribuição aos estudos da infância, pois questiona o valor financeiro e sentimental das crianças nos Estados Unidos, que se alterou entre o final do século XIX e o começo do século XX. Nesta pesquisa, a autora apresenta diversas razões que fizeram com que as crianças passassem de economicamente úteis, e com valor financeiro real para seus pais, à economicamente inúteis, porém

²⁹ Acerca do trabalho realizado por Opie e Opie, Prout e James (1990, p. 28), porém apontam que "... apesar da riqueza do arquivo etnográfico que eles reuniram, apresentam uma imagem da infância como um mundo à parte".

de valor sentimental inestimável, refletindo sobre o papel das crianças na família e na sociedade.

Outra importante contribuição para a constituição do campo foi a publicação do artigo *Can there be an anthropology of children?*, pela antropóloga Charlotte Hardman, em 1973, em que apresenta uma revisão da literatura, questiona a possibilidade de existir uma antropologia das crianças, aponta a “... ausência de estudos antropológicos sobre os valores, crenças e comportamentos sociais das crianças” (HARDMAN, [1973]2001, p. 513) e defende a importância de existir uma antropologia das crianças³⁰.

No Brasil, no campo da história, em 1991, foi publicado o livro *História da criança no Brasil*, organizado pela historiadora Mary Del Priore, que se constitui como uma coletânea feita por pesquisadores vinculados ao Centro de Demografia Histórica da América Latina envolvidos em uma pesquisa histórica sobre menores carentes e abandonados. Esta mesma autora organizou o livro *História das crianças no Brasil*, publicado em 1999, apresentando-o como o “... resultado de um cruzamento de olhares sobre o tema abrangente da infância na história” (PRIORE, [1999]2013). Em 1997, foi lançado o livro *História Social da infância no Brasil*, organizada pelo historiador Marcos Cezar de Freitas, que “... ocupa-se, principalmente, com o registro e a discussão sobre algumas *imagens* que se cristalizaram historicamente sobre a infância” (FREITAS, [1997]2006, p. 13, grifos no original). Essas publicações enfatizam o que a infância significa para a sociedade, não o que as crianças poderão fazer pela sociedade no futuro, compreendendo a infância como algo além de uma fase da vida. Não se pode deixar de mencionar o trabalho realizado por Florestan Fernandes, na década de 1940, no campo dos estudos do folclore *As ‘trocinhas’ do Bom Retiro*, que se tornou posteriormente referência para as pesquisas em sociologia da infância no Brasil, como uma maneira diferenciada de se pesquisar as crianças.

³⁰ Neste artigo pode-se pensar acerca de ideias, mesmo que iniciais, de Hardman acerca da infância como uma categoria estrutural a partir de uma de suas características: sua permanência independente dos atores que a compõe. Em suas palavras: “Se considerarmos a sociedade como um grupo de círculos entrecruzados e sobrepostos que, como um todo, forma um conjunto de crenças, valores, interação social, então as crianças, por exemplo, da idade de quatro até 11 anos, ou crianças antes de passarem por cerimônias de iniciação (dependendo da sociedade), pode-se dizer que constituem uma área conceitual, um segmento de conjunto. As crianças vão entrar e sair deste segmento para outro, mas outras tomam seus lugares. O segmento permanece.” (HARDMAN, 2001, p. 504).

Sintetizando o que foi apresentado até agora, os trabalhos destacados nesta seção colocam em xeque as visões tradicionais de socialização e dos papéis das crianças, como os estudos da Escola de Chicago e de Iona e Peter Opie. Valorizam o ponto de vista das crianças, suas ações e atividades, e questionam o entendimento da infância como unicamente uma fase de vida, baseada em aspectos bio-psicológicos. Considerando os aspectos social e historicamente construídos da infância, permitem-se observar formas diferentes de infância e de relacionamento entre adultos e crianças, como os estudos de Mead, Ariés e Zelizer.

Os trabalhos desenvolvidos neste contexto de abordagens e entendimentos diferentes daqueles predominantes sobre a infância e sobre as crianças compõem um conjunto de reflexões que deram sustentação para a emergência da sociologia da infância como campo de conhecimento a partir da década de 1980.

1.1.2. Os estudos iniciais do campo

No capítulo introdutório do livro *The Palgrave handbook of childhood studies*, Qvortrup, Corsaro e Honig (2009) afirmam que

são necessárias tanto ideias quanto organização para permitir o impulso no estabelecimento de novos modos acadêmicos e criar novos paradigmas viáveis. Novas ideias surgiram com força durante os anos 80 entre acadêmicos individuais em diferentes países do mundo rico, aparentemente independentes uns dos outros [...] alguns deles foram, é claro, inspirados por pensamentos anteriores [...] mas notavelmente eles também, sem se conhecerem, convergiram em torno de algumas ideias centrais – particularmente uma crítica à socialização (QVORTRUP, CORSARO, HONIG, 2009, p. 3).

Este trecho chama a atenção por algumas questões, nas quais se destaca o fato de pesquisadores que não se conheciam, provenientes de diferentes países, com diferentes históricos de formação e de pesquisa, pensarem a respeito da infância e das crianças de maneira similar. Como foi apresentado na seção anterior, ao tratar dos estudos precursores da sociologia da infância, Mayall (2013) reconhece que as críticas feitas às teorias de socialização contribuíram para os estudos acerca da agência das crianças, da mesma forma que estudos que questionavam o entendimento da infância como uma fase “natural” forneceram elementos para a compreensão da infância como construção social, possibilitando a sua observação

como um fenômeno social e histórico³¹. A pesquisadora relata que antes da década de 1980 “o salto em direção aos estudos das crianças e da infância como uma parte da estrutura social ainda teria que ser dado” (MAYALL, 2013, p. 8), o que ocorreu, segundo ela, especialmente a partir de estudos alemães e da pesquisa internacional *Childhood as a Social Phenomenon - Implications for Future Policy*, pesquisa comparativa internacional sobre a posição das crianças nas sociedades industrializadas, conduzida pelo Centro Europeu de Bem-Estar Social, Política e Pesquisa, com sede em Viena, Áustria.

Ainda na década de 1970, nos Estados Unidos, o sociólogo William Corsaro havia iniciado suas pesquisas com crianças. Ele relata que seu interesse era inicialmente na aquisição da linguagem, mas que “... quis ir além e estudar o desenvolvimento social e cultural das crianças de um modo mais geral” (MÜLLER, 2007, p. 272). Em seus estudos, apresenta uma nova maneira de compreender o processo de socialização, o qual nomeia *reprodução interpretativa*³², que considera o papel ativo das crianças no processo de socialização, “retirando-as” da posição que as teorias tradicionais de socialização as colocaram, o de “... ator que está no processo de *ser socializado*” (PARSONS, 1991, p. 143, grifos nossos).

Também nos Estados Unidos, a socióloga Barrie Thorne se interessa pelas crianças e sua agência a partir de sua ligação com os estudos feministas e, em 1987, seu artigo *Re-visioning women and social change: where are the children* (THORNE, 1987) foi publicado no primeiro volume da revista *Gender and Society*. Mayall (2002) afirma que Thorne talvez seja responsável, na década de 1980, pela contribuição mais significativa para os estudos da infância em sua aproximação com os estudos de gênero.

Em 1982, o sociólogo britânico Chris Jenks publica *The Sociology of Childhood* (JENKS, 1982), coletânea de textos produzidos ao longo do século XX que se referiam à infância ou às crianças. Em 1998 James, Jenks e Prout publicam *Theorising Childhood*, livro que, segundo Nascimento (2011, p. 42), apresenta “um levantamento sobre as representações sociais da infância, com o objetivo de teorizar

³¹ Acerca das abordagens de pesquisa na sociologia da infância conferir seção 1.3. Resumidamente os estudos têm sido feitos em três principais abordagens que enfatizam (1) a agência das crianças, (2) a construção social da infância e (3) o caráter estrutural da infância.

³² O pesquisador elucida o significado dos termos da seguinte maneira: “O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. [...] O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e a mudança culturais*.” (CORSARO, 2011, p. 31-32, grifos no original).

o campo dos estudos da infância a partir de diferentes abordagens”. Ainda no Reino Unido, na década de 1980, a antropóloga social Judith Ennew organizou uma série de seminários intitulados *Antropologia da Infância*³³, que reuniram pesquisadores interessados na infância e nas crianças. Acerca do primeiro seminário, Morrow (2014, p. 152) afirma que

... visava discutir métodos apropriados para estudar influências sociais e culturais na infância, pretendendo fornecer uma perspectiva social acerca da infância e trabalhando com as crianças como unidade de análise, para complementar e ampliar os modelos médicos, psicológicos e educacionais existentes.

Um dos resultados desses encontros é o livro organizado por James e Prout (1990b), no qual pesquisadores que participaram dos seminários apresentam ideias sobre a abordagem sociológica na pesquisa com infância e crianças. No primeiro capítulo deste livro, Prout e James (1990) apresentam seis características fundamentais do novo paradigma da sociologia da infância, posteriormente referenciados em diversas publicações.

Mayall (2002, p. 20) afirma que “... um pioneiro fundamental é o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup”, que é também defensor das pesquisas em sociologia da infância, particularmente da perspectiva estrutural. Em 1987 coordenou o anteriormente referido projeto de pesquisa *Childhood as a Social Phenomenon*, que envolveu 16 países do hemisfério norte, o qual se propôs a “... caracterizar as crianças como um grupo populacional a partir de uma perspectiva estrutural” (QVORTRUP, 1991, p. 11). Em entrevista concedida à Breda e Gomes (2012, p. 502), o sociólogo relata que entre 1980 e 1982 coordenou duas pesquisas sobre família e que:

Durante esse período tive a ideia, ou melhor, fui provocado a pensar sobre a infância, pois, do meu ponto de vista, aqueles que pesquisavam o tema família realmente não assumiam um interesse nas crianças e na infância, ou seja, esses pesquisadores não discutiam a infância. De certa forma, as crianças eram consideradas objetos que consomem tempo e dinheiro ou um bloqueio às carreiras dos adultos. Elas não tinham vida própria. Senti que havia nisso uma provocação e tentei entender qual era o status da infância na sociologia naquela época. Descobri que era mais ou menos inexistente, e foi assim que tudo começou.

³³ Os seminários aconteceram em 1986, 1987, 1988, 1989 e 2006.

Diz o pesquisador que a proposta do projeto, realizado entre 1987 e 1994, concretizou os esforços dos pesquisadores da infância “para lançar o nosso novo campo em pé de igualdade com outros campos sociológicos” (2015, p.5).

1.2 Interesse sociológico pela infância no Brasil

Na primeira metade do século XX, alguma atenção foi dada à infância e às crianças pelos sociólogos Gilberto Freyre, na década de 1930, e Florestan Fernandes, na década de 1940. Em *Casa grande e senzala*, o interesse de Freyre ([1933]2005) pelas crianças residiu nas “... práticas linguísticas, sociais e culturais. [...] promovendo inspiração perspicaz sobre o papel ativo das crianças na reprodução de práticas sociais linguísticas e culturais” (CASTRO, KOSMINSKY, 2010, p. 210).

O trabalho de Florestan Fernandes ([1947]2004), *As trocinhas do Bom Retiro*, vem sendo bastante referenciado por estudos na sociologia da infância no Brasil, que reconhecem seu pioneirismo ao observar os grupos de crianças e analisá-los a partir do conceito de culturas infantis. Castro e Kosminsky (2010) apontam o valor de tais estudos à visibilidade da infância nas ciências sociais, assim como o fato de que nem no caso de Freyre nem de Fernandes houve uma continuidade no interesse pela infância e pelas crianças. Uma possível razão para essa falta de continuidade, segundo as autoras, seria o fato de os interesses da sociologia e demais ciências sociais e humanas no Brasil terem se voltado principalmente para o estudo da desigualdade e suas variantes quando se pensa na infância de um ponto de vista social.

No entanto, se não se pode afirmar que a infância e as crianças tenham sido totalmente invisíveis para as ciências sociais e humanas, pode-se questionar a forma pela qual a infância despertou interesse. Segundo Alvim e Valladares (1988, p.3), a infância é um “... tema presente desde o século XIX, tanto no Brasil como no exterior, em textos de médicos, juristas, políticos, cronistas, jornalistas e escritores em geral, preocupados com o exame e as possíveis intervenções sobre a chamada ‘questão social’”.

Se, na atualidade, com o advento da sociologia da infância, a infância é concebida como uma categoria social e as crianças como atores sociais, essa concepção convive com o interesse nos problemas sociais que atingem a infância e

as crianças, mais especificamente nos agrupamentos de crianças que se poderiam chamar de ‘crianças em risco’, ou de ‘infância pobre’. Nesta perspectiva, encontra-se a dicotomia apontada por Rizzini (2008) entre os termos *criança* e *menor*. O termo *menor*, imbuído de significado pejorativo e relacionado a crianças pobres ou infratoras, tem sua origem na criação de leis e órgãos de regulação e proteção às crianças abandonadas e delinquentes que, a partir da década de 1920, “... passa ao vocabulário corrente, tornando-se uma categoria classificatória da infância pobre” (ALVIM, VALLADARES, 1988, p.6). Um conjunto de leis, órgãos e ações criados especificamente para a sociedade e o Estado lidarem com o *menor* criou uma imagem desse conjunto de crianças, que de acordo com Rizzini (2008) eram vistas como “em perigo” ou “perigosas” no final do século XIX e início do século XX.

Ao contrário, neste mesmo período, houve, para as crianças mais abastadas, um investimento no projeto de escolarização, que excluía de diferentes maneiras os *menores*, pois a obrigatoriedade da educação era suprimida para aquelas que não estavam capacitadas ou não tinham condições financeiras para custear sua escolarização (ABREU, 1980³⁴ apud ALVIM, VALLADARES, 1988). A exemplo disso, pode-se citar o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que isentava da obrigatoriedade de matrícula as crianças filhas de pais ou responsáveis pobres ou quando não houvesse escolas suficientes.

Ao longo do século XX, o interesse das ciências sociais pela infância foi marcado por sua relação com a pobreza, mesmo que os problemas que envolviam a infância, e, portanto, as pesquisas relacionadas a ela, fossem se modificando, conforme afirmam Alvim e Valladares (1988, p.14-15):

Vista em seu conjunto, constata-se que tal evolução temática se articula de forma muito direta com a própria realidade da infância pobre do país, tal qual ela foi se configurando ao longo das últimas décadas. É deste modo que pode ser entendida a passagem do estudo da criança pobre enquanto delinquente para a análise do menor na instituição e mais recentemente sua abordagem enquanto menino de rua.

Castro e Kosminsky (2010) observam o interesse pelo trabalho infantil nas décadas de 1970 e 1980 e argumentam que, nas ciências humanas, a psicologia foi determinante para a compreensão da criança em desenvolvimento, “ainda não

³⁴ ABREU, D. R. G. de. **Alfabetização e escolarização primária**. Estudo histórico da vinculação da alfabetização à escolarização pública primária estadual no estado do Rio de Janeiro em 1821 e 1978. Dissertação de mestrado, IESAE/FGV, 1980.

completamente capaz” (CASTRO, KOSMINSKY, 2010, p.212). No campo da educação, por sua vez, as autoras destacam a importância da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, *A Reprodução*, que influenciou os estudos acerca da escolarização e das desigualdades educacionais.

O que se destaca é a visibilidade da infância como um ‘problema social’, entendido como um componente estrutural das desigualdades sociais no Brasil. Isso reforçou o *apartheid* presente no imaginário sociológico brasileiro da infância: por um lado, crianças pobres e negligenciadas, tornadas visíveis como ‘menores’, consideradas criminosos iminentes para os quais medidas judiciais deveriam ser aplicadas; por outro lado, crianças abastadas eram vistas como um sujeito ainda não socializado e tornadas visíveis como estudantes. Em ambos os casos, as crianças não eram vistas como sujeitos, mas como objetos de proteção, cuidado e controle, vitimadas ou não por suas circunstâncias (CASTRO, KOSMINSKY, 2010, p. 213, grifos no original).

Até os anos de 1990, estes eram os principais interesses das pesquisas sociais sobre a infância, “... entretanto, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, isto não foi suficiente para torná-la, ao mesmo tempo, um problema de investigação científica” (QUINTEIRO, 2003, p. 7-8). A produção era esparsa, mas, de acordo com Alvim e Valladares (1988), dois relatórios elaborados na década de 1970 e encomendados por órgãos da cidade de São Paulo e Rio de Janeiro “podem ser considerados como pioneiros, por usarem pela primeira vez instrumentos de pesquisa sociológica para revelar a situação em que se encontravam os menores abandonados e infratores das duas grandes cidades” (ALVIM, VALLADARES, 1988, p. 12)³⁵.

Quinteiro (2003) destaca a relevância e a inovação da coletânea organizada por José de Souza Martins (1993), *O massacre dos inocentes*, que “... elegeu a criança como *testemunha da história* por reconhecer que elas são, nos dias atuais, os principais portadores da crítica social” (QUINTEIRO, 2003, p. 13, grifos no original), mesmo que o foco da coletânea seja os grupos diversos de crianças em alguma situação de risco e/ou vulnerabilidade.

Nas últimas décadas do século XX, os interesses que a infância despertou nas ciências sociais e humanas começaram a mudar também no Brasil. Estudos

³⁵ Ver CEBRAP (1973) e MISSE (1973). CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), fundado em 1969, é um centro de pesquisa que realiza pesquisas multidisciplinares que buscam tanto analisar quanto intervir na realidade brasileira. No documento citado, foi feito estudo com menores internados em instituições no Estado e de São Paulo. O estudo de Misse et. al. foi realizado utilizando principalmente fontes do Juizado de Menores sobre delinquência juvenil.

antropológicos, culturais, pedagógicos e da psicologia social, assim como da história, tiveram um papel importante no processo de dar visibilidade à infância (CASTRO, KOSMINSKY, 2010).

1.3 Organização e categorização da sociologia da infância: as ‘dimensões nos estudos da infância’³⁶

Uma vez que o campo da sociologia da infância foi se desenvolvendo, propostas de categorizar as abordagens e perspectivas foram feitas. É possível localizar na literatura do campo diversos trabalhos que se propuseram a isto. Nesta seção, serão apresentadas diversas categorizações, seguidas de uma organização que relaciona as categorizações apresentadas entre si. Um dos trabalhos mais antigos, se não o mais antigo, é o capítulo de Ivar Frønes (1994), sociólogo norueguês, no livro *Childhood Matters*, um dos produtos da pesquisa *Childhood as a Social Phenomenon*, anteriormente citada. Logo de início, o autor destaca o paradigma no qual a pesquisa internacional se baseia: “... a infância não é uma fase da vida, mas uma construção cultural, econômica e social” e afirma que há uma “... grande variedade de perspectivas na interpretação da infância” (FRØNES, 1994, p. 145). O texto recupera a publicação de Neil Postman ([1982]1999), sobre o desaparecimento da infância, e argumenta que os impactos das diferentes interpretações da infância dependem das teorias que fundamentam as pesquisas nas quais os pesquisadores se inserem. Segundo ele, como Postman parte de um entendimento da infância em que ela é “... uma esfera específica protegida e segregada” (FRØNES, 1994, p. 145), a tese de Postman de que a infância está desaparecendo não afeta aqueles que trabalham com a psicologia do desenvolvimento ou com a sociologia do bem-estar social, pois suas referências e interpretações de infância são diferentes.

O que o sociólogo expõe é o fato de não haver apenas uma maneira de se interpretar a infância e, assim, para compreender de forma mais completa o fenômeno social *infância*, essas diferentes interpretações e perspectivas são necessárias. Em sua categorização de pesquisas e teorias afirma que “... a maioria dos estudos sobre infância se concentram em aspectos que se relacionam a uma de

³⁶ A organização de Frønes (1994) apresentada no texto *Dimensions on Childhood*, a mais antiga localizada, é a inspiração deste subtítulo.

quatro categorias principais” (FRØNES, 1994, p. 148), categorias estas que nomeou de *dimensões da infância*, as quais representam perspectivas diferentes em sua compreensão.

As quatro dimensões da infância são: relacionamento entre as gerações, relacionamento entre as crianças, dispositivos institucionais da infância e infância como grupo de idade. De acordo com este pesquisador, pode haver desequilíbrio na atenção dada a estas quatro perspectivas, ou algumas pesquisas podem considerar mais de uma dimensão, ou ainda, um mesmo objeto pode ser estudado a partir de abordagens diferentes, o que gera, portanto, diferentes interpretações da infância.

Sobre a dimensão *relacionamento entre as gerações*, argumenta que *geração* tem o sentido dado ao termo por Mannheim (s.d.), no qual “as gerações são vistas como portadoras de cultura, valores e interesses” (FRØNES, 1994, p. 146) e consideradas tanto no contexto histórico quanto dentro de um ciclo de fases da vida. Nesta dimensão, o foco está em aspectos culturais e sociais presentes nos relacionamentos entre as gerações, tanto no interior da família, no que se refere à individualização e individuação das crianças³⁷ e aos relacionamentos entre pais e filhos, quanto entre as “gerações históricas” (FRØNES, 1994, p. 151), no que tange às relações entre gerações de crianças, jovens e adultos nos aspectos culturais que as definem.

A segunda dimensão da infância, *relacionamento entre as crianças*, “... foca em relações de pares, cultura da infância ou atividades das crianças e uso do tempo. Essa dimensão abarca alguns estudos baseados no desenvolvimento da criança e trabalhos antropológicos e etnográficos sobre cultura infantil” (FRØNES, 1994, p. 149). Nessa categoria, o autor aponta que aspectos culturais e sociais das relações de pares e da cultura infantil podem ser observados de diferentes maneiras a partir de perspectivas distintas, tais como etnográfica, sociológica, sociocultural, e que, portanto, a compreensão tanto da cultura infantil como das relações entre pares pode ser interpretada diferentemente. A construção da realidade pelas crianças e as atividades das crianças são também foco de interesse.

A dimensão dos *dispositivos institucionais da infância* preocupa-se com as instituições que se ocupam das crianças, ou, nas palavras de Frønes (1994, p. 150),

³⁷ De acordo com Frønes (1994), a modernidade enfatiza dois aspectos do processo de destaque do indivíduo: a ‘individuação’, que consiste na tomada do indivíduo como unidade base da sociedade; e a ‘individualização’, que dá destaque à personalidade psicológica do indivíduo.

“a institucionalização da infância refere-se a um processo pelo qual dispositivos organizados, principalmente o sistema escolar, influenciam as vidas das crianças e organizam seus dias”. Instituições que se ocupam das crianças têm um largo alcance e, além do sistema escolar, lazer, atividades esportivas e outras organizadas e supervisionadas por adultos fazem parte desta dimensão da infância. A necessidade de especialização e o fato das mães terem deixado o espaço da casa para se engajar na vida profissional são fatores sociais que se relacionam com esta dimensão.

Por fim, a dimensão da *infância como grupo de idade* diz respeito à “... posição das crianças como um grupo social na estrutura de poder e no contexto da divisão de riquezas” (FRØNES, 1994, p. 149). Essa dimensão compreende a infância como um grupo de idade que “... é caracterizado pela contínua reposição de seus membros” (Ibid., p. 146). Essa perspectiva é muito similar à perspectiva que compreende a infância como uma categoria geracional, atualmente bastante discutida na sociologia da infância, e que relaciona o fenômeno da infância, suas características e alterações, aos fenômenos macrossociais.

Além dessas quatro dimensões, Frønes também discute brevemente sobre as perspectivas comparativas e de socialização. No primeiro caso, trata da complexidade das pesquisas comparativas e da necessidade de indicadores macrossociais acerca da infância em diferentes sociedades; no segundo, diz que apesar de haver diferentes teorias de socialização elas não se ocupam do processo, mas sim do resultado. Em ambos os casos, o que o autor aponta é a ausência de quantidade significativa de trabalhos. Parece interessante destacar que no artigo de Frønes não aparece o termo ‘sociologia da infância’, provavelmente porque o campo estava em processo inicial de construção, como indicado anteriormente.

A segunda organização, em ordem cronológica de localização, foi produzida pela socióloga Cléopâtre Montandon e publicada em 1998³⁸. Em seu artigo, identifica pesquisas do campo da sociologia e da sociologia da infância, fazendo uso do termo Sociologia da infância em seu título. A pesquisadora inicia seu artigo comentando que, em boa parte do século XX, a abordagem sociológica da infância consistia em trabalhos esparsos e sem continuidade, panorama modificado a partir da década de 1980, momento em que a sociologia da infância começa a se

³⁸ Publicado na revista *Éducation et Sociétés*, n. 2, p.91-118, 1998, sob o título “La Sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise”. Tradução brasileira em 2001.

estabelecer como campo, mesmo que não fosse ainda assim nomeado. Diz ela que “lendo os múltiplos trabalhos que os sociólogos realizaram nesses últimos anos sobre crianças, é surpreendente constatar, de um lado, a predominância do empírico, e de outro, a grande diversidade de questões exploradas” (MONTANDON, 2001, p.36). Ao falar sobre as relações entre as gerações, comenta que “... os pesquisadores que se situam na sociologia da infância desejam romper com as abordagens clássicas de socialização e centram suas pesquisas sobre as crianças como atores” (Ibid.).

A socióloga utiliza as mesmas categorias anteriormente propostas por Frønes e apresenta em cada uma delas pesquisas que se encaixam nas diferentes dimensões da infância e ao apresentar as contribuições da sociologia da infância, aponta questões que passaram a ser importantes para o campo. A primeira delas é a respeito da construção social da infância, que se vincula à perspectiva do construcionismo social³⁹, que busca desnaturalizar a infância e afirmar seu status de fenômeno e de construção social, em contraposição ao seu entendimento como um fenômeno natural; nessa perspectiva inserem-se também trabalhos que tratam da desconstrução dos discursos sobre a infância. O artigo aborda as diversas maneiras de conceber a socialização, questão relacionada à problemática “agência-estrutura (ou *agency-structure*)” (MONTANDON, 2001, p. 52). Ao final, trata de alguns paradoxos da infância e da pesquisa no campo da sociologia da infância, sugerindo que “... começam a ser construídos pontos de vista opostos que vão, pouco a pouco, se definir melhor, se confrontar em debates contraditórios, sempre preciosos para o avanço das ideias e das teorias” (MONTANDON, 2001, p. 55).

Outra categorização das pesquisas sobre infância pode ser encontrada no livro anteriormente referido, *Theorising childhood*, de 1998. James, Jenks e Prout (1998, p.3) têm como “... objetivo, resumidamente, teorizar o campo dos estudos da infância abrangendo a variedade de abordagens que se tornam possíveis e também criticando os debates sobre a infância, tanto existentes quanto emergentes”. Os autores apresentam neste livro um conjunto de imagens que são representativas na interpretação da infância e das crianças. Iniciam pelo conjunto que nomeiam de imagens pré-sociológicas da infância, modelos de criança que tanto são anteriores à

³⁹ “Construtivismo social é um termo geral aplicado a teorias que enfatizam a natureza socialmente criada da vida social. [...] Tais abordagens enfatizam a ideia que a sociedade é ativa e criativamente produzida por seres humanos. Eles retratam o mundo como sendo feito ou inventado, ao invés de simplesmente ser algo dado ou presumido” (SCOTT, 2014, posição 25468).

emergência do campo da sociologia da infância quanto negligenciam aspectos do contexto social ao se imaginar a criança. Neste conjunto, estão as imagens da criança má, da criança inocente, da criança imanente, da criança naturalmente desenvolvida e da criança inconsciente⁴⁰. Os autores apresentam também a imagem da criança socialmente desenvolvida, que categorizam como uma teoria de transição entre as imagens pré-sociológicas e as sociológicas.

Os pesquisadores afirmam que as abordagens que identificam e apresentam “não são todas parte de um mosaico completo. Nem são necessariamente compatíveis, embora compartilhem certas premissas básicas a respeito do caráter fundamentalmente ‘social’ e até mesmo ‘sócio-estrutural’ de seu objeto de atenção” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p. 26). Do ponto de vista sociológico, a primeira imagem que examinam é da *criança socialmente construída*, que se baseia na perspectiva do construcionismo social, a qual “... enfatiza a questão da pluralidade [...] que nos move para múltiplas concepções de infâncias” (Ibid. p. 27). Nesta imagem, consideram os contextos nos quais estão as crianças e as infâncias, aproximando-se também do relativismo cultural⁴¹.

A *criança tribal* é a segunda abordagem apresentada e se relaciona com um “comprometimento com os mundos sociais das crianças como lugares reais e províncias de significado por seu próprio mérito e não como fantasias, brincadeiras, imitações pobres ou precursores inadequados do estado de ser adulto” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p. 28). Esta abordagem inclui pesquisas e interpretações que partem das ações sociais das crianças, ou que consideram a forma como as crianças se relacionam, suas práticas, como veem o mundo, por exemplo.

A terceira imagem é a da *criança como grupo minoritário*, ou seja, destaca o status da infância como um grupo minoritário e, neste sentido, entrelaça-se com questões políticas e de relações de poder. Os autores aproximam estudos dessa abordagem aos estudos feministas e consideram que esses estudos “... buscam, portanto, desafiar mais do que confirmar um conjunto existente de relações de poder entre adultos e crianças” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p. 30).

⁴⁰ Para outras informações sobre as imagens pré-sociológicas da criança, conferir também Breda (2010).

⁴¹ Segundo o *Oxford dictionary of sociology*, relativismo cultural fundamenta-se na ideia que “... conceitos são construídos socialmente e variam culturalmente”. Para os pesquisadores dessa teoria a “... linguagem constrói o mundo, então a realidade não é independentemente existente, mas é formada por categorias linguísticas e culturais” (SCOTT, 2014, posição 7613).

A última imagem desta organização é a da *criança como estrutura social*, que reconhece que “as crianças são uma característica constante em todos os mundos sociais. [...] Dentro da abordagem da estrutura social, a constância da criança é reconhecida, assim como é a sua essencialidade” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p. 32). A respeito desta abordagem, os autores afirmam haver certo pragmatismo e que as crianças passam a ser novamente vistas como algo universal, ou em suas palavras: “a criança como ‘estrutura social’ tem, portanto, certas características universais que são especificamente relacionadas à estrutura institucional das sociedades em geral” (Ibid., p. 33)⁴².

Em 1999, o texto de Jens Qvortrup, *Childhood and societal macrostructures*, que tem origem em palestras proferidas nos dois anos anteriores, não busca apresentar uma categorização como os artigos e livros apresentados até aqui, mas discute como as pesquisas em sociologia da infância, e o campo em si, foram se desenvolvendo. Para o sociólogo, a sociologia da infância se construiu sobre “... dois pilares principais, quais sejam, a abordagem estrutural e a abordagem da agência” (QVORTRUP, 1999, p.3), abordagens que de maneira abrangente estão presentes nas diferentes formas de se fazer pesquisas na sociologia da infância.

Berry Mayall propõe, em 2002, uma organização que se mostra interessante para compor esse quadro, pois consegue expor os principais rumos que as pesquisas do campo tomaram, assim como é abrangente em suas definições. Como parte de seu livro *Towards a Sociology for Children*, organiza os tipos de pesquisa desenvolvida no campo em três linhas, nomeando-as *sociologia das crianças*, *sociologia da infância desconstrutiva* e *sociologia da infância estrutural*. A respeito da primeira linha, indica que o foco está nas crianças em si e que, ao contrário de pesquisas que trabalham a partir de uma perspectiva antecipatória, focaliza o

⁴² Vale ressaltar que os autores não se identificam com esta abordagem e que ao longo dos anos têm debatido acerca das abordagens estrutural e construcionista, especialmente os pesquisadores Jens Qvortrup sobre a abordagem estrutural e Chris Jenks e Alan Prout sobre a abordagem construcionista. Em alguns textos estes autores se enfrentam defendendo uma ou outra abordagem e no livro de James, Jenks e Prout é possível perceber certo tom pejorativo acerca da abordagem estrutural. A respeito do que falam acerca da criança como estrutura social, gostaria de ressaltar que, na abordagem estrutural, busca-se diferenciar os conceitos de criança, crianças e infância. Infância é compreendida como categoria geracional e como um conceito abstrato e nesse sentido não é a criança – nem os atores concretos, nem a imagem universal de criança – que está presente em todas as sociedades, e sim a categoria geracional infância e seu caráter estrutural, mesmo que seus contornos e arquiteturas variem de sociedade para sociedade ou ao longo do tempo, a existência da categoria é uma constante. Assim, é a categoria que mantém uma constância e permanência, pois seus membros, as crianças, crescem e passam a integrar outra categoria.

momento presente, na qual as experiências das crianças, suas relações com outras crianças e adultos são relevantes.

A segunda linha, sociologia da infância desconstrutiva, compreende abordagens que estudam os discursos a respeito da infância e “... busca mostrar como discursos proporcionam os espaços e tempos para as pessoas promulgarem infâncias localmente definidas” (MAYALL, 2002, p. 23). De acordo com a autora, esta abordagem vincula-se a teorias e metodologias pós-modernas. A terceira abordagem, da sociologia da infância estrutural, interessa-se pela “infância como uma categoria social permanente na sociedade” (Ibid.). O foco nesta perspectiva está na geração e em aspectos macrosociais, estruturais e relacionais da infância, e é relevante para essa abordagem o interesse em questões sobre a “infância constituída de maneiras específicas como uma posição geracional distinta, em contraste com a idade adulta” (MAYALL, 2002, p. 23)⁴³.

A socióloga espanhola Lurdes Gaitán Muñoz, em 2006, faz uma revisão do desenvolvimento do campo a partir de pesquisas e publicações da sociologia da infância. A autora utiliza quatro trabalhos para nortear sua categorização das abordagens mais utilizadas nas pesquisas do campo: o artigo resultante da pesquisa *Childhood as a Social Phenomenon* de Qvortrup ([1993]2011b) como representante da abordagem estrutural; os livros de James e Prout (1990b) e James, Jenks e Prout (1998) representando a abordagem construcionista; e princípios do livro de Mayall (2002) “... utilizado como pilar central para explicar a abordagem relacional” (GAITÁN MUÑOZ, 2006b, p. 8), a respeito da qual Gaitán Muñoz afirma que as definições apresentadas não são tão explícitas. A socióloga apresenta ainda uma organização de termos, conceitos, temas de interesse e orientações metodológicas utilizadas em cada uma das abordagens. Diz ela que “os aspectos comuns entre essas três abordagens são a consideração da infância como um conceito abstrato que contribui para definir as formas e conteúdos de ser uma criança, assim como entender as crianças como pessoas ativas no mundo social” (GAITÁN MUÑOZ, 2006a, p. 16).

⁴³ A partir do que Mayall expõe sobre as pesquisas realizadas com crianças, na primeira linha por ela apresentada, pode-se dizer que existe uma possibilidade de uma intersecção com as outras duas linhas. Na linha *sociologia das crianças* a pesquisadora expõe que as pesquisas podem ser desenvolvidas considerando aspectos relativos ao “... que une as crianças como um grupo social e as diferencia dos adultos. [...] documentando as vidas das crianças [...] e levantando questões sobre o caráter e qualidade de suas infâncias” (MAYALL, 2002, p. 22-23). Nesse sentido, as pesquisas com crianças podem destacar tanto as diferenças como com as comunalidades da infância.

A abordagem estrutural, segundo a autora, examina questões mais abstratas acerca da infância e torna "... mais fácil de entender a presença da infância na estrutura social ao lado de outras variáveis transversais tais como idade [...] classe, hierarquia e poder que dão forma a essa estrutura" (GAITÁN MUÑOZ, 2006b, p. 10), assim como busca compreender as similaridades entre as crianças e não suas diferenças. A abordagem construcionista, por sua vez, parte do construcionismo social e utiliza metodologias etnográficas, caracterizando-se por focalizar pluralidade de infâncias, as construções das infâncias e sua coexistência.

Com relação à abordagem relacional, Gaitán Muñoz (2006a) aponta que as pesquisas focam o nível microssocial, no qual a infância "... só existe em relação à idade adulta, constituindo cada uma delas um referencial para a definição da outra" (p. 17). Nesta abordagem, as relações geracionais são observadas a partir das relações interpessoais e incorporam as experiências dos estudos feministas para se pesquisar a infância e as crianças.

Por fim, apresenta-se a organização do estudioso português Manuel Sarmiento (2008), na qual nomeia *correntes* três abordagens de pesquisa na sociologia da infância. O pesquisador acredita que os estudos desconstrucionistas fazem parte das duas primeiras correntes, pois "... os estudos desconstrucionistas estão frequentemente imbricados com os estudos estruturais e microssociológicos" (SARMENTO, 2008, p. 30). A primeira é a dos *estudos estruturais*, que "... procura pôr em relevo as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem suas possibilidades de ação" (Ibid. p. 31). Esta corrente concebe a infância como uma categoria geracional e as pesquisas partem de perspectivas macrossociais ou estudos desconstrucionistas de imagens da infância, particularmente numa perspectiva histórica.

A segunda corrente, os *estudos interpretativos*, é marcada por estudos qualitativos, etnográficos e estudos de caso. Para Sarmiento, o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro é central, pois se compreende que "... as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida" (SARMENTO, 2008, p. 31). Os estudos desconstrucionistas desta corrente focalizam as imagens da infância no momento presente.

Por fim, o autor apresenta a corrente dos *estudos de intervenção*, na qual "... a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e

uma ‘condição social’ – grupo que vive condições especiais de exclusão social” (SARMENTO, 2008, p. 32). De acordo com o autor, há nesta corrente uma aproximação com os estudos feministas e destaca a importância da Sociologia da infância “... contribuir para a emancipação social da infância” (Ibid.).

Como é possível perceber por esta exposição de diferentes categorizações das pesquisas em sociologia da infância, não há, assim como no campo em si, uma unidade de pensamento. Há, porém, muitos entrelaçamentos nessas organizações, pois, mesmo que tenham sido nomeadas de forma diferente, algumas delas tratam de tipos de pesquisa semelhantes. Em outros casos, há discordâncias no que os autores dizem e como compreendem cada conjunto de pesquisas que formam suas categorias.

1.3.1 Relações entre as diferentes categorizações da sociologia da infância

O texto de Frønes, conforme apontado acima, foi o primeiro dentro dos aqui apresentados a propor uma organização de trabalhos que estudam a infância a partir de um olhar sociológico, mesmo que não classifique o campo da sociologia da infância. Tomando esta primeira categorização como referência, abaixo serão feitas relações com a intenção de organizar estas categorizações e relacioná-las às pesquisas do campo no Brasil, discutidas na introdução da presente pesquisa. A figura a seguir esquematiza as categorias de pesquisa anteriormente citadas:

Figura 1 – Categorias das pesquisas em sociologia da infância na literatura do campo

As duas primeiras dimensões apontadas por Frønes (1994) tratam das relações que as crianças estabelecem com atores de outras categorias geracionais e com atores da mesma categoria, ou seja, trata da ação das crianças e de suas relações inter e intrageracionais. Conforme se vê nas setas, em todos os outros trabalhos acima mencionados há referências à abordagem de pesquisa na sociologia da infância que se ocupa justamente das crianças, quais sejam: a criança tribal (JAMES, JENKS, PROUT, 1998), a abordagem da agência (QVORTRUP, 1999), sociologia das crianças (MAYAL, 2002), abordagem relacional (GAITÁN MUÑOZ, 2006a) e estudos interpretativos (SARMENTO, 2008). Tanto Frønes (1994) quanto Montandon (2001) apontam a questão da socialização em seus textos, sem incluí-la definitivamente em suas categorias. Montandon (2001) vai incluir os estudos de Corsaro (1997) que apresentam uma nova teoria sobre socialização a partir de seus estudos acerca das crianças em grupos de pares.

Os estudos da sociologia da infância que se interessam por perspectivas e abordagens apresentadas por Frønes (1994) nas duas outras dimensões da infância, dispositivos institucionais da infância e infância como grupo de idade, passaram a ser desenvolvidos com um olhar particularmente estrutural e, nesse sentido, essas duas dimensões também podem ser realocadas dentro de uma mesma abordagem⁴⁴. Dessa forma, pode-se dizer que as categorias criança como estrutura social' (JAMES, JENKS, PROUT, 1998), abordagem estrutural (QVORTRUP, 1999), sociologia da infância estrutural (MAYALL, 2002), abordagem estrutural (GAITÁN MUÑOZ, 2006a) e estudos estruturais (SARMENTO, 2008) compõem um mesmo grupo.

As outras duas categorias que não podem ser alocadas nas anteriores são propostas tanto por Montandon (2001) quanto por James, Jenks e Prout (1998). A primeira delas é a que corresponde aos trabalhos que abordam a construção social da infância, de acordo Montandon (2001) ou da criança socialmente construída, segundo a nomenclatura de James, Jenks e Prout (1998), categoria que também corresponde à linha da sociologia da infância desconstrutiva de Mayall (2002) e à abordagem construcionista de Gaitán Muñoz (2006). Na organização proposta por Sarmento (2008), as pesquisas inseridas em ambas as correntes interacionista e

⁴⁴ Mesmo que muitos dos estudos brasileiros realizados com crianças tenham sido desenvolvidos em instituições, especialmente as escolares, para crianças (cf. NASCIMENTO 2011, 2013; QUINTEIRO, 2003), os dispositivos institucionais e a institucionalização das crianças e da infância não foram o objeto das pesquisas, conforme apontado na introdução desta pesquisa.

estrutural podem fazer parte desta categoria, a qual o autor não reconhece como uma abordagem diferenciada⁴⁵.

Por fim, James, Jenks e Prout (1998) apresentam a criança como grupo minoritário, o que se relaciona com os estudos de intervenção categorizados por Sarmiento (2008).

Em síntese, as pesquisas desenvolvidas na sociologia da infância no cenário internacional buscam compreender aspectos sobre a infância e sobre as vidas das crianças que tratem das relações em nível pessoal estabelecidas entre elas ou entre elas e atores de outras categorias geracionais; pesquisas que buscam entender a infância em sua condição de categoria, seu papel e lugar nas sociedades; pesquisas que buscam refletir sobre os diferentes discursos acerca da infância; e pesquisas que buscam compreender diferentes infâncias. Ao considerar todas essas propostas de categorização do campo da sociologia da infância, aquela esquematizada por Mayall (2002) parece ser a que consegue melhor agrupar os diferentes interesses e dimensões dos estudos da infância. Assim, utilizando suas categorias, retomam-se as teses brasileiras em sociologia da infância apresentadas na introdução da presente pesquisa⁴⁶.

Entre os anos de 2011 e 2012, foram defendidas, de acordo com o banco de teses da CAPES, 10 teses que continham o descritor 'sociologia da infância', nove das quais podem ser consideradas se inserindo na perspectiva da sociologia das crianças, pois oito delas realizam pesquisas com crianças e buscam compreender seus mundos de vida e as relações estabelecidas entre as crianças; e uma tese que analisa a cultura infantil. Como para esta análise de teses foram considerados apenas os resumos disponibilizados pelo banco de dados, não é possível determinar se e como estas pesquisas têm entrelaçamento com as outras linhas de pesquisa do campo. A outra pesquisa localizada neste levantamento analisa discursos sobre a infância, relacionando os estudos da infância com os estudos de gênero, o que faz com que seja possível considerá-la parte da linha de sociologia da infância

⁴⁵ Entretanto, pode-se argumentar que as pesquisas que se inserem na abordagem estrutural visam abordagens macrossociais e baseiam-se principalmente numa perspectiva estruturalista e buscam olhar para o que as crianças têm em comum e características da categoria infância mais generalizáveis, enquanto que as pesquisas de abordagem construcionista baseiam-se em perspectivas sócio-construcionistas e pós-estruturalistas e buscam compreender as diferentes infâncias de acordo com os contextos nos quais as crianças estão inseridas e nos discursos que produzem as infâncias.

⁴⁶ Levantamento apresentado na seção *Levantamento de teses sobre infância e pesquisa no Brasil no banco de dados da CAPES*, da Introdução.

desconstrutiva, proposta por Mayall (2002). O que estes dados mostram é que a linha da sociologia da infância estrutural tem recebido pouca atenção nas pesquisas brasileiras e as discussões nessa abordagem têm sido realizadas em outras instâncias acadêmicas que não o doutorado⁴⁷. A seguir, uma das perspectivas de análise sociológica da infância, aquela que sustenta esta pesquisa.

⁴⁷ Ressalta-se que a análise da produção acadêmica não é o objeto desta tese, mas a compõe para integrar a discussão acerca do campo da sociologia da infância no Brasil. Dois aspectos deste levantamento são importantes, o primeiro que foram lidos somente os resumos, pois o objetivo era desenhar um breve quadro do interesse pela infância nas pesquisas; o segundo que o levantamento foi limitado pelo conteúdo disponibilizado pelo banco de dados de teses da CAPES que compreendia apenas os anos de 2011 e 2012, ou seja, não foram consultadas outras fontes que poderiam ampliar o levantamento.

2 PESQUISAR A INFÂNCIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ESTRUTURAL

The epitome of adult society's view of children is found in its legal system (QVORTRUP, 1991, p. 15)

A análise estrutural da infância tem em Jens Qvortrup seu principal representante (CORSARO, 1997; GAITAN MUÑOZ, 2006a; MAYALL, 2013). Coordenador da pesquisa sobre a infância como fenômeno social, referida no capítulo anterior, liderou pesquisadores de 16 países. Na pesquisa, as crianças foram compreendidas como um grupo populacional de pessoas que fazem parte da sociedade enquanto são crianças, ao contrário do que as teorias tradicionais de socialização propõem que a infância seja um período de preparação das crianças para que sejam futuramente inseridas na sociedade. Qvortrup defende a infância como categoria estrutural, ou seja, “uma estrutura *permanente* em qualquer sociedade, mesmo que seus membros sejam continuamente substituídos”⁴⁸ (QVORTRUP, 1991, p.12, grifos no original). Nessa lógica,

A infância é uma parte da sociedade no sentido de que as crianças de fato participam em atividades organizadas, e ela constitui uma parte da estrutura social interagindo de muitas formas com outras partes. [...] as crianças não são menos parte ativa da “grande” sociedade e não menos influenciadas por eventos sociais e desenvolvimentos maiores do que o são outras pessoas ou grupos. De um ponto de vista sociológico, portanto, *a infância é integrada à sociedade*. Conquanto seja verdade que a criança se desenvolve e torna-se um adulto, é igualmente verdadeiro que *a infância persiste como uma parte da estrutura social*. (QVORTRUP, 1991, p. 14, grifos no original).

Como resultado da pesquisa *Childhood as a Social Phenomenon – Implications for Future Policy* foram publicados relatórios nacionais, um apêndice que trata de questões estatísticas sobre infância, e o livro *Childhood Matters* (QVORTRUP et al, 1994), além da realização de um congresso na Dinamarca em 1992, que teve como resultado a publicação *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, na qual foi pela primeira vez publicado o

⁴⁸ Na continuidade desta citação Qvortrup (1991, p. 12, grifos no original) trata da relação com as formas tradicionais de compreender a infância: “Essa ideia não contradiz a noção predominante da infância como uma *fase transitória*, ela simplesmente resulta de uma perspectiva diferente, e é, portanto, uma visão complementar”. Este tipo de entendimento de visões complementares foi depois mais desenvolvido por Frønes (1994), conforme visto no capítulo 1.

artigo *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”* (QVORTRUP, 2011b). Este artigo é de grande relevância para o entendimento da pesquisa estrutural sobre a infância por sintetizar as ideias desta perspectiva em nove teses sobre a infância, as quais foram, de certa forma, desenvolvidas pelo autor com maior detalhamento em artigos posteriores. São elas:

- Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade
- Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico
- Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural
- Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho
- Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade
- Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular
- Tese 7: A dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar
- Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças
- Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (QVORTRUP, 2011b, p. 203-210).

Apesar de terem sido formuladas a partir de pesquisas em países do hemisfério norte, é possível, a partir delas, refletir sobre a infância no Brasil e sobre o seu desenvolvimento em nosso país. A tese 4, por exemplo, é verdadeira no Brasil e pode-se sugerir que na maioria das sociedades, se não em todas, as crianças exercem algum tipo de trabalho escolar e/ou manual. No Brasil, a tese 8 parece bastante significativa para o desenvolvimento da infância visto pela lente da legislação quando se considera na primeira metade do século XX a Constituição de 1937, pois seu artigo 125 determina que “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais”, ou seja, as crianças são pertencentes à família e assunto privado desta, o que condiz com a ideologia da família apresentada por Qvortrup. Estas nove teses serão utilizadas ao longo deste e dos próximos capítulos para a sistematização de conceitos sobre a perspectiva estrutural na pesquisa sobre infância.

2.1 Diferenças entre pesquisar crianças e infância

Os estudos da sociologia da infância, assim como questionaram as teorias clássicas de socialização, questionaram a ideia de ‘a criança’ como um ser a-histórico e associal, como revela a terceira tese de Qvortrup (2011b, p. 205), que sustenta que a ideia de criança é problemática

porque distancia nossa atenção da ação construtiva das crianças em seus próprios direitos; porque nos impede de tratar a infância em sua variabilidade histórica; e, finalmente, porque separa a criança da sociedade na qual ela vive.

Da mesma forma, James, Jenks e Prout (1998, p. 10), ao apresentarem as imagens pré-sociológicas da criança, informam que a compreensão das crianças como seres associais e a-históricos foi comum ao longo do tempo, e afirmam que em seu livro

o princípio de agrupamento do conjunto de modelos [de imagens pré-sociológicas da infância] reunidos aqui é que eles começam de uma visão de infância fora do ou uniformizada pelo contexto social no qual a criança reside. Mais especificamente, nesses modelos não se imprime qualquer modelo de estrutura social.

Assim, uma primeira diferenciação entre o entendimento tradicional da sociologia e as novas maneiras de entender tanto as crianças como a infância pela sociologia da infância é o fato de considerá-las a partir das relações e da inserção em contextos históricos, sociais, estruturais, etc. Nas abordagens de pesquisa propostas pela sociologia da infância, a infância é parte constituinte da sociedade e não apenas uma fase transitória e preparatória da vida dos indivíduos, e as crianças fazem parte dessa mesma sociedade enquanto são crianças, contrariamente à ideia de que serão inseridas na sociedade quando deixarem de o ser.

Parece necessário apontar que estudar crianças é diferente de estudar infância nessa perspectiva, e que “os estudos sociais da infância distinguem-se de outras ciências que lidam com as crianças [...] por meio de uma diferenciação sistemática entre crianças e infância” (HONIG, 2009, p. 62). Como definição,

por ‘crianças’ entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico ‘crianças’. Por fim, a ‘infância’ é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre

parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. (QVORTRUP, 2014, p.25).

É dessa forma que Honig (2009, p. 69) aponta que “a questão da criança é a questão da observabilidade⁴⁹ das crianças; ou seja, a questão da criança é uma questão metodológica”, enquanto que o conceito de infância “opera, correspondentemente, como uma construção epistemológica mediando a distinção entre infância como uma ordem simbólica de conhecimento e crianças como atores sociais” (Ibid.). Ou seja, o entendimento das crianças como atores sociais as retira de um “compasso de espera” para entrar na vida social e deixar de considerá-las apenas “... como objetos da socialização” (HONIG, 2009, p. 67), passando a entender e defender que as crianças compõem a sociedade enquanto são crianças e, dessa maneira, o ponto de vista delas passa a ser respeitado e considerado na pesquisa social. A relevância das crianças foi apontada por Prout e James (1990) dentre as características principais do novo paradigma da sociologia da infância. A partir do entendimento dos autores,

as relações sociais e culturais das crianças são dignas do estudo por seus próprios méritos [...]. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas, das vidas daqueles que as cercam e da sociedade na qual vivem (PROUT, JAMES, 1990, p. 8).

A ideia de ação social das crianças é fundamental para a sociologia da infância e é amplamente aceita, assim como o entendimento das crianças como agentes, embora esses conceitos não sejam intercambiáveis. Mayall (2002) diferencia esses dois conceitos a partir do que a agência gera, ou seja, “um *ator* social faz alguma coisa [...]. O termo *agente* sugere uma dimensão maior: negociação com outros, com o efeito que a interação faz a diferença” (Ibid., p. 21, grifos no original), e esta agência precisa ser considerada dentro do contexto da infância como um grupo minoritário. A socióloga relata, a partir das falas das crianças com as quais desenvolveu pesquisas, que as próprias crianças compreendem que “... elas pertencem a um grupo social que é subordinado à idade adulta” (MAYALL, 2002, p. 122). Esta definição e o fato de as crianças pertencerem

⁴⁹ O termo “observabilidade” não é reconhecido pela Academia Brasileira de Letras, porém, optou-se por esta tradução do termo em inglês “*observability*” porque o mesmo faz parte da teoria de controle – dos campos da matemática e engenharia – e vem sendo utilizado desta forma em português por pesquisas acadêmicas.

a um grupo minoritário relacionam-se à nona tese de Qvortrup (2011b), na qual o entendimento da infância como grupo minoritário

... é definido em relação ao grupo dominante, que possui *status* social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos; e indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual (QVORTRUP, 2011b, p. 210, grifos no original).

A perspectiva da infância como uma construção social também diferencia crianças e infância ao se afastar da ideia dominante nas ciências, até então, de que a infância era principalmente um traço natural nas vidas das crianças, na qual “os fatos biológicos da vida, nascimento e infância, eram instantaneamente utilizados para explicar os fatos sociais da infância” (PROUT, JAMES, 1990, p. 15). Assim, o que se entende por infância é produto de uma construção ao mesmo tempo histórica, discursiva, social e cultural.

2.2 Infância como categoria da estrutura social e geração

A infância “... é uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico”, afirma Qvortrup (2011b, p. 204) em sua segunda tese sobre a infância como um fenômeno social. Como uma estrutura permanente, a infância assume o caráter de uma categoria da estrutura social a partir de uma divisão geracional, assim tem-se as categorias geracionais infância, idade adulta e velhice⁵⁰. Cada uma dessas categorias geracionais tem características que definem seus contornos e, mesmo que as crianças cresçam, tornem-se adultos e deixem de fazer parte dessa categoria, a infância permanece. Da mesma forma que os adultos deixam de fazer parte da idade adulta, à medida que envelhecem, e passam a pertencer à categoria velhice, a idade adulta permanece. De um ponto de vista social, portanto, a infância é uma categoria geracional permanente, “um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier” (QVORTRUP, 2010a, p. 637).

⁵⁰ Pode-se incluir nessa divisão geracional também a categoria juventude, entretanto, muitos aspectos da segregação à qual as crianças estão sujeitas se estende até os 18 anos, no que se refere à possibilidade de exercer plenamente direitos civis, sociais e políticos. E no Brasil, do ponto de vista legal, há ainda a divisão entre infância e adolescência, conforme estabelece a Lei nº 8.096/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na década de 1920, o sociólogo Karl Mannheim discute o conceito de geração no texto *O problema das gerações* que, para ele,

é um dos guias indispensáveis para uma compreensão da estrutura dos movimentos sociais e intelectuais [...], assim como para] obter uma compreensão mais exacta da velocidade acelerada das mudanças sociais características do nosso tempo (MANNHEIM, s.d., p. 129-130).

Após apresentar a forma pela qual o problema das gerações foi abordado pelas tradições positivistas e romântica-histórica⁵¹, Mannheim defende a sua interpretação do que chama de *fenômeno das gerações*. Segundo ele, a geração, ou o fenômeno da geração, é uma posição social, e as questões biológicas de nascimento são fatores primários, os quais são base para o fenômeno social, mas não são os únicos fatores para a compreensão do fenômeno. Afirma que, "... o fenômeno social "geração" nada mais representa do que uma espécie particular de identidade de posição, que compreende "grupos de idade" mergulhados num processo histórico-social (MANNHEIM, s.d., p. 137). Nesta perspectiva, as gerações são compreendidas a partir do conjunto de indivíduos, ou seja, as gerações acompanham o conjunto de pessoas nascidas em determinado período e, assim como os indivíduos, as gerações "envelhecem" e são substituídas por gerações subsequentes. Importa a forma como uma geração toma o lugar da geração anterior na vida social, e como elas se substituem. De certa forma, o conjunto de indivíduos é *anterior e exterior* às gerações⁵², isto é, as gerações são dependentes dos

⁵¹ De maneira breve, conforme apresentado no texto, a tradição positivista busca "... encontrar uma lei geral para exprimir o ritmo do desenvolvimento histórico, baseado na lei biológica da duração limitada de vida do homem e da sobreposição das gerações novas e velhas" (MANNHEIM, s.d., p. 118), nesse sentido, o tempo é uma unidade cronológica externa ao indivíduo. Já na tradição romântica-histórica, a geração torna-se uma unidade de observação, e não o tempo, sendo que o tempo é uma medida interior ao indivíduo. Em ambas as formas de abordar o problema, há a questão da ocupação da vida pública, na qual as gerações mais novas assumem o lugar das gerações mais velhas, alavancando mudanças. Entretanto, pode-se notar que nessas duas tradições, assim como na proposta de Mannheim, buscou-se compreender como as mudanças sociais acontecem.

⁵² O uso da dupla '*anterior e exterior*' é uma apropriação feita da teoria da Memória Coletiva de Maurice Halbwachs (1935, 2006), que foi um dos referenciais teóricos utilizados em minha pesquisa de mestrado (BREDA, 2010). Halbwachs (2006) afirma que as lembranças individuais estão circundadas pela memória coletiva, que é exterior e anterior ao indivíduo. Uma forma de se entender essa teoria é a linguagem que, apesar de fazer parte das lembranças individuais, é uma construção social que tanto precede quanto existe fora dos indivíduos que rememoram, compondo, assim, um aspecto da memória coletiva. A apropriação feita nas linhas desta tese é uma forma de homenagear o autor utilizando suas ideias para se referir à unidade de observação que tanto precede quanto existe além dos indivíduos que a compõem.

indivíduos que a compõem, o que permite, então, falar em gerações que se sucedem ao longo do tempo, como as gerações *baby boom*, X e Y, por exemplo.

A sociologia da infância, por sua vez, aborda o conceito de geração de maneira inversa, ou seja, a geração é *anterior e exterior* aos indivíduos. Neste caso, as gerações são a estrutura social⁵³ – infância, idade adulta e velhice –, que tanto precedem os atores que a compõem, quanto continuam a existir quando seus atores as deixam. Por outro lado, na tradição mannheimiana, as gerações são posições sociais que se relacionam com a estrutura social.

David Oldman (1994), em sua análise dos dados coletados no já referido projeto *Childhood as a Social Phenomenon*, propõe compreender as relações entre crianças e adultos de maneira similar às relações de classe. Dentre as características da infância o autor sugere

... considerar adultos e crianças como constituindo *classes*, no sentido de serem categorias sociais que existem principalmente por sua oposição *econômica* uma com a outra, e na habilidade da classe dominante (adultos) de expropriar economicamente as atividades da classe subordinada (crianças) (OLDMAN, 1994, p. 44, grifos no original).

O que ele defende neste texto é que as atividades das crianças têm um valor econômico para os adultos e que é válido pensar nessas relações deste ponto de vista e que “... a atividade econômica das crianças deveria, a priori, ser considerada como um componente da estratificação da sociedade” (OLDMAN, 1994, p. 45). Dentre as atividades econômicas das crianças, o autor diferencia o trabalho realizado por adultos com crianças em diferentes esferas, *childwork*, e o trabalho realizado pelas crianças, *children’s work*. Além disso, cita o declínio numérico de crianças e a diminuição do seu valor econômico, acompanhado de um aumento no seu valor sentimental.

De modo semelhante, Zelizer (1994), em obra já apresentada no primeiro capítulo, analisa a alteração no status das crianças na sociedade finissecular norte-americana e apresenta diversas razões que fizeram com que as crianças passassem de economicamente úteis à economicamente inúteis, ressaltando, contudo, que seu valor sentimental se torna inestimável. São alterações no sistema econômico e de modos de produção que retiram as crianças das indústrias. Nesta lógica, tanto a de categorias quanto a de utilidade econômica, fica evidenciada a

⁵³ Teses 1 e 2 de Qvortrup (2011b).

geração como categoria da estrutura social. Este olhar estrutural vai nortear o entendimento da infância como uma categoria social em sua divisão geracional e, “na verdade, dificilmente pode-se lidar com a infância em termos estruturais sem usar uma perspectiva geracional” (QVORTRUP, 2000, p. 106).

A perspectiva geracional permite olhar para as crianças como um grupo populacional particular, que se diferencia de outros grupos populacionais pela “... segregação etária ou ordem geracional” (QVORTRUP, 2014, p. 27). A estrutura geracional pode ser mais claramente percebida ao considerarmos as formulações de Ariés (1981) acerca da inexistência de um sentimento de infância na Idade Média, que nos permitem vislumbrar uma sociedade na qual as crianças são, em muitos aspectos, semelhantes aos adultos, apesar da diferença física. De acordo com Qvortrup (2014, p. 27, grifos nossos)

aquela era uma sociedade na qual não faltavam crianças, mas que não tinha infância. *As crianças eram visíveis, concreta e abundantemente, mas não constituíam uma categoria conceitual.* Elas eram uma parcela e uma parte de qualquer comunidade local, a elas eram confiados deveres como aos adultos, elas não eram afastadas de eventos presumidamente perigosos – desde a sexualidade às execuções, ninguém as privava de testemunhar o que quer que acontecesse porque não havia a ideia de que as crianças constituíam um grupo específico, nem que tinham necessidades específicas. Dessa forma, as crianças estavam obviamente presentes na sociedade, onde não havia nenhuma ideia clara de segregação etária ou ordem geracional, ou seja, ninguém percebia ou estimava a presença das crianças como crianças porque a infância era invisível, no sentido de que não existia consciência dela. *As crianças estavam lá, em carne e osso, mas não como pertencentes a uma categoria geracional sobre a qual não havia conhecimento.*

Essa ausência de consciência das crianças como uma categoria geracional não é fruto de uma desconsideração dos adultos em relação às crianças, mas uma característica estrutural, na qual a ausência de diferenciação equivale à ausência de clareza nos aspectos que diferem as categorias geracionais infância e idade adulta. Nesse sentido, a geração é uma variável que permite compreender que

... a infância constitui uma forma estrutural específica, que não é definida nem por características individuais da criança nem pela idade – mesmo que a idade possa ser uma referência descritiva para fins práticos. Como uma forma estrutural é conceitualmente comparável ao conceito de classe no sentido de que recebe suas características definidoras pelo que os membros da infância fazem, por assim dizer, e pela posição a que é designada por e em relação

a outros grupos mais dominantes na sociedade (QVORTRUP, 2002, p. 47, grifos no original).

A idade, conforme apontado acima, é uma referência para a separação das categorias, ou unidades, geracionais, mas não é o fator único. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/1990, determina que crianças são aquelas pessoas de até 12 anos de idade e adolescentes aquelas entre os 12 e os 18 anos de idade. A Organização das Nações Unidas, contudo, determina, por meio da Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, que todas as pessoas até os 18 anos de idade são consideradas crianças. Mais relevante para as características da categoria infância do que a idade limite é o *status* de minoridade que as pessoas que fazem parte da categoria infância, e no Brasil da adolescência, compartilham, pois, do ponto de vista legal há uma segregação da categoria infância, haja vista que todos os indivíduos menores de 18 anos são impossibilitados de exercer plenamente seus direitos políticos, por exemplo, por serem considerados incapazes de fazê-lo⁵⁴.

Ao se pesquisar a infância de um ponto de vista estrutural, busca-se, em primeiro lugar, características desta categoria geracional e as comunalidades que seus atores compartilham. A primeira delas, e mais óbvia, é que crianças não são adultos. Dizer que crianças não são adultos não significa olhar para o que lhes falta, mas para o que diferencia os atores de uma e de outra categoria – infância e idade adulta – e que ao mesmo tempo as crianças têm em comum. Qvortrup (2002, 2011b) aponta duas características de grande relevância, pois são compartilhadas por todas as crianças: o seu status legal de menor e a escolarização. Segundo o sociólogo,

quanto à definição das características da infância na sociedade moderna, começo por mencionar apenas duas, que se destacam, porque todas as crianças – e apenas as crianças – as compartilham. Em primeiro lugar, aquela que está relacionada com a prática das crianças, o fato de que todas as crianças frequentam a escola durante uma parte considerável de sua infância. Em segundo lugar, o *status* de crianças em termos legais, os menores – um estado que é especificado pelo grupo dominante correspondente, os adultos. Em ambos os casos, não estamos lidando, em termos biológicos, com idades fixas, mas com definições socialmente estabelecidas. (QVORTRUP, 2002, p.47-48).

⁵⁴ Jens Qvortrup (2010b) problematiza a idade como um parâmetro arbitrário e cita a justificativa usada por Hilary Clinton quando advogava em defesa de uma criança, nas palavras do autor: “O que ela está dizendo então é que não se pode tomar como certo que pessoas abaixo de uma determinada idade arbitrária sejam politicamente incompetentes” (Ibid., p. 781).

A geração como uma variável evidencia as crianças e a infância como *unidade de observação*. Nesse sentido, trabalhar com a infância como uma unidade de observação, a partir dessa perspectiva, significa considerar a variável geração como variável independente e principal. Para Honig (2009, p. 70), o conceito de geração é “um conceito-chave para uma teoria da infância” que norteia as pesquisas para observar as relações entre as gerações, intergeracional, ou no interior de uma categoria geracional, intrageracional. Alanen (2009, p. 159) afirma que Qvortrup “foi um dos primeiros a argumentar” sobre a conceitualização de geração em termos estruturais e que “era, portanto, útil, ele escreveu, tratar ‘infância’ e ‘idade adulta’ como elementos sociais em uma relação interativa e a infância como um status social específico” (QVORTRUP, 1987 apud ALANEN, 2009, p. 159).

Considerar a infância em relação às outras categorias geracionais – a idade adulta e a velhice – e tratar da infância como uma categoria, nesta pesquisa é, assim como afirma Qvortrup, considerar que “... apesar de todas as diferenças entre as crianças, a sugestão é, não obstante, que elas têm algo em comum. Essa comunalidade, frequentemente, é o que as separa dos adultos” (QVORTRUP, 2000, p. 109).

2.3 Pesquisar a infância de um ponto de vista estrutural: ideias acerca do desenvolvimento da infância

Compreender como se deu o desenvolvimento da infância ao longo do século XX no Brasil na relação entre infância e escola é a questão central da presente pesquisa. De acordo com Qvortrup (2009) falar em desenvolvimento da infância pressupõe compreender a infância como “... uma forma estrutural permanente” (Ibid., p.2). O autor ressalta que desenvolvimento da infância difere de desenvolvimento da criança, pois este implica em desenvolvimento individual no processo de crescimento, e, o primeiro, significa pensar a respeito de “... como os mundos de vida das crianças mudaram e como elas se relacionam com pertencentes contemporâneos de outras gerações – idade adulta, juventude e velhice” (QVORTRUP, 2009, p.1).

Nessa perspectiva, a infância como categoria é “... um conceito relacional que está inserido em uma ordem geracional” (QVORTRUP, 2000, p. 108). A infância é, portanto, um fenômeno social; fenômeno este que se modifica ao longo do tempo,

assim como apresenta características diferentes em diferentes sociedades; é uma unidade dentro da estrutura social que se relaciona com outras categorias geracionais (juventude, idade adulta e velhice). A questão é que, mesmo sofrendo modificações em sua arquitetura⁵⁵, a condição de categoria geracional da infância é uma constante, ou seja, a categoria e sua presença na estrutura social são permanentes (QVORTRUP, 2000, 2010a).

Visto que a infância é permanentemente parte da estrutura das sociedades em uma perspectiva geracional, é possível observar as diferentes maneiras pelas quais esta categoria se constituiu ao longo do tempo, observar as mudanças e permanências na arquitetura da categoria e das relações geracionais. Questionar como se deu o desenvolvimento da infância no Brasil é tomar a categoria infância como uma “entidade *estrutural* dada” e “olhá-la em diferentes períodos”, ou seja, é questionar “como é a infância aqui e agora comparada com a infância em tempos e lugares diferentes” (QVORTRUP, 1991, p. 13, grifos no original). A figura abaixo sintetiza essa e outras ideias de Qvortrup acerca da pesquisa das relações geracionais:

Figura 2 – Perspectivas básicas sobre relações entre gerações de Jens Qvortrup. Fonte: QVORTRUP, 1991

⁵⁵ Ao explicar o que compreende por desenvolvimento da infância Qvortrup (2000, p. 106) coloca que “a noção de desenvolvimento da infância faz referência ao seu desenvolvimento histórico, ao desenvolvimento da arquitetura da infância”. Por este motivo, o termo arquitetura da infância foi incorporado à tese.

O autor explica que as setas indicam perspectivas individualizadas ao se falar de infância, pois nelas o foco está no indivíduo e em suas experiências, sejam elas antecipatórias, ao focar não nas crianças, mas nos adultos que serão (seta que aponta para cima); ou regressivas (seta que aponta para baixo) ao focar em vivências passadas de adultos. Em ambos os casos, a perspectiva que se assume é individual, não social.

De maneira oposta, tanto as colunas quanto as linhas apresentam uma perspectiva social, isto é, focalizam categorias geracionais. A linha é a representação de “... uma abordagem que compara diferentes entidades *estruturais* (e. g. grupos de idade ou gerações) durante certo período de tempo” (QVORTRUP, 1991, p. 13, grifos no original). A coluna, particularmente a coluna *childhood*, representa a pesquisa acerca do desenvolvimento da infância, na qual se compara a mesma categoria em diferentes períodos de tempo. E, por fim, aponta que é possível comparar uma mesma célula (aquela na qual as marcações da coluna e da linha se cruzam) em diferentes sociedades.

A questão que se coloca, portanto, é: considerando a primeira coluna, a categoria infância em diferentes períodos de tempo, como ela se desenvolveu e quais são as diferenças e semelhanças na arquitetura da categoria ao longo do século XX? Nesse sentido, na pesquisa sobre o desenvolvimento da infância observam-se “as condições gerais da infância em uma conjuntura histórica particular ou em certo período do passado” (QVORTRUP, 2009, p. 3). A infância, nesta perspectiva, é compreendida como uma categoria permanente na estrutura social, pois, mesmo que as crianças cresçam e deixem de fazer parte da categoria, “... a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela” (QVORTRUP, 2011b, p. 204).

Essa constância, porém, não significa que permaneça inalterada, pois a arquitetura da categoria é o resultado da interação entre diversos parâmetros macrossociais, de ordem econômica, cultural, social, legal, discursiva, entre outros. Assim, as condições gerais da infância se alteram ao longo do tempo, bem como as possibilidades de vida de seus atores, pois a categoria infância está sujeita às mesmas forças que afetam as outras categorias geracionais, ou seja, mudanças na organização social, nos sistemas de produção, nas relações econômicas, entre outras, afetam as condições gerais e a arquitetura de todas as categorias

geracionais – infância, idade adulta, velhice (QVORTRUP, 1991, 2000, 2001, 2009). Se são estas relações entre parâmetros que dão contorno à categoria geracional, é neste mesmo conjunto de parâmetros e de relações que estabelecem entre si que é possível identificar a condição e situação geral da categoria infância. Ao olhar para o desenvolvimento da infância, adota-se uma perspectiva social e histórica e considera-se que “utilizar uma perspectiva histórica é uma forma de mapear a infância como um padrão. A infância é um padrão e pesquisar é mapear” (QVORTRUP, 1999, p. 8).

Do ponto de vista desta pesquisa, parece necessário destacar que, no início, pretendia-se identificar a condição geral da categoria infância em determinados períodos, isto é, observar as células que compõem a segunda coluna da figura 2 e compreender como, ao longo do tempo, a infância foi se definindo a partir de parâmetros que assumem valores menos ou mais relevantes na composição de sua arquitetura. Para isso, pretendia-se observar um conjunto de parâmetros que definem a infância e, como diz Qvortrup (2010a, p. 636), “é fácil nomear tais parâmetros, mas é difícil ser completo: estamos falando de [...] parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância”. Este conjunto, inicialmente, era composto pelos parâmetros social, econômico, político, cultural, legal, trabalho e escola. A tentativa, porém, mostrou-se infrutífera, especialmente, no que se refere ao levantamento e à organização de dados, assim como não permitiu construir uma “linha organizadora” do trabalho em si.

A partir disso, optou-se pela escolha de um desses parâmetros: a educação escolar. Tal escolha justifica-se pela intensa proximidade entre a infância e a educação escolar nos dias atuais, que pode ser percebida na quantidade de crianças que frequentam instituições escolares, pelos discursos acerca da importância da escola na vida das crianças, pela legislação nacional e internacional, etc. Ademais, como aponta Qvortrup (2011b), a institucionalização, em especial a escolarização, é uma das características definidoras da infância na sociedade moderna, assim como, o trabalho infantil escolar é imanente ao sistema de produção da sociedade atual na maioria das sociedades (Qvortrup, 2001, 2011a). No próximo capítulo se dará continuidade a esta discussão, no qual o percurso de construção da pesquisa será focalizado.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A infância é um padrão e pesquisar é mapear
(QVORTRUP, 1999, p. 8)

Compreender como se deu o desenvolvimento da infância no Brasil no século XX, a partir da relação entre a infância e a educação escolar e da inserção das crianças na escola, é o objetivo da presente pesquisa. Este objetivo, porém, não foi concebido nos momentos iniciais de escrita do projeto de pesquisa, mas foi sendo construído ao longo do processo da investigação. Quando da concepção do projeto de pesquisa, os objetivos eram compreender as mudanças e continuidades nas políticas para a infância após a promulgação da Constituição Federal de 1988; levantar a visibilidade da infância nos Poderes Executivo e Legislativo; investigar os denominadores comuns que reuniam as crianças em diferentes documentos federais, para que se pudesse discutir como a infância é definida, ou, nas palavras de Qvortrup, tratar da arquitetura da infância. O primeiro passo para isso foi fazer um levantamento de programas e ações do Governo Federal, a partir da organização ministerial brasileira.

Assim, buscaram-se nos *sítes* dos ministérios⁵⁶ programas e ações que, de alguma maneira, se relacionassem com a infância. Neste primeiro levantamento, realizado entre 2011 e 2012, foram consultados 24 ministérios, 11 secretarias e 22 conselhos componentes do Poder Executivo Federal. Foram encontrados programas e ações potencialmente relacionados à infância em dez dos 24 ministérios, em três secretarias e em dois conselhos, estes últimos não contabilizados por estarem vinculados a um ministério e a uma secretaria. Esta foi a primeira fonte de dados consultada para a presente pesquisa, que resultou, a partir dessa consulta inicial e de uma seguinte realizada em 2014, em 66 documentos que posteriormente seriam analisados.

Após este primeiro levantamento ministerial, buscou-se identificar na legislação brasileira leis que a partir da Constituição Federal de 1988, que marca o processo de redemocratização na esfera política de nossa história, tratassem de questões amplas acerca da infância. Essa amplitude legislativa justificou-se por

⁵⁶ Pesquisa realizada a partir do *site* <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/ministros>. Vale ressaltar que por ser uma ferramenta dinâmica, as informações e os endereços eletrônicos se alteraram ao longo da pesquisa.

tratar de leis que procuram atingir a totalidade de crianças, ou pelo menos sua maioria. Este levantamento foi feito de forma menos sistemática que os programas e ações, e as seguintes leis foram inseridas no escopo dos dados: a Constituição Federal de 1988 (CF/88); a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Num segundo momento, além destes três documentos, foram incluídos, mesmo que originalmente promulgados antes da CF/88, o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 – Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e as duas versões anteriores da LDB, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61) e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB/71).

Concomitante ao trabalho de busca e leitura deste material, foram realizadas, conforme exigência do doutorado, disciplinas na pós-graduação da Faculdade de Educação/USP, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP – departamento de Ciência Política, e do Instituto de Estudos Brasileiros/USP⁵⁷. A participação nas disciplinas suscitou questionamentos sobre os objetivos iniciais da pesquisa e sobre os dados e fontes que seriam utilizados. Em um primeiro momento, questionou-se a validade da legislação como dado da pesquisa, pois ao se pensar sobre qual é a arquitetura da infância e o que a define, o conjunto de leis poderia ser tanto causa de redefinições da infância e de sua compreensão quanto consequência. Posteriormente, a legislação voltou a compor os dados da pesquisa, porém a partir do olhar do desenvolvimento da infância, considerando que “a epítome da visão da sociedade adulta sobre as crianças é encontrada em seu sistema legal” (QVORTRUP, 1991, p. 15).

Estes questionamentos tinham como base o fato de a legislação não refletir a realidade, conforme apontado por Beisiegel (2004, p. 15), no que se refere à escolarização popular, quando “as tentativas de implementação e desenvolvimento da educação elementar para todos aparecem na história das instituições educacionais brasileiras com um evidente caráter de antecipação às solicitações educacionais do meio”. Ao falar da Constituição de 1824 e seu objetivo de

⁵⁷ As disciplinas cursadas foram: Educação e Sociedade no Brasil Contemporâneo, ministrada pelo Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel; Estado e Políticas Públicas, ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Marques; Tópicos Especiais de História Econômica do Brasil, ministrada pelo Prof. Dr. Alexandre de Freitas Barbosa, e Leituras de Norbert Elias, ministrada pela Profa. Dra Maria da Graça Jacintho Setton.

escolarizar toda a população, este sociólogo analisa como a legislação se antecipa à realidade e às necessidades das pessoas. Afirmar que a expansão da oferta de escolarização só foi possível quando os desejos apresentados na legislação encontraram respaldo nas necessidades sociais. Outro exemplo dessa antecipação encontra-se na Lei de 15 de outubro de 1827, na qual se institui, em seu artigo 1º, que, no Império “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Sabe-se, porém, que tanto a presença das escolas quanto das crianças nas escolas não foi alcançada naquele momento.

Em contrapartida ao caráter antecipatório apresentado por Beisiegel, pode-se retomar o texto de Zelizer (1994, p. 63), quando refere à mudança do valor dado às crianças na sociedade americana na passagem do século XIX para o XX, em que “[...] a legislação de educação compulsória foi o resultado, não a causa, de um mercado de trabalho da juventude em mudança”. Um exemplo interessante pode ser percebido pela aprovação da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, que altera o ECA e a LDB acerca de punições físicas contra crianças⁵⁸. Esta lei em especial pode ser vista como, por um lado, resultado de mudanças sociais e, por outro, como causa de mudança, pois quando da tramitação do projeto de lei, muitos foram os argumentos e pressões contra e a favor de sua aprovação.

Após a conclusão do primeiro ano da pesquisa, tinha-se a ideia de que os dados até o momento considerados não seriam suficientes para compreender a infância brasileira. Um dos pontos que mereceu ser considerado era examinar não a infância, mas sociedade da qual ela é parte para então compreender a infância a partir de uma lógica de inversão da própria pergunta, olhando para a posição da categoria geracional que se constrói em relação à infância, em vez de olhar para a infância como a categoria que se constrói em relação à idade adulta. Este movimento foi feito seguindo as pistas dadas por Jens Qvortrup ao questionar como seria “se a infância não existisse”, conforme relatado na introdução, pois as “mudanças na forma ou configuração da infância são principalmente um resultado de mudanças na sociedade como um todo” (QVORTRUP, 2009, p. 2). Nesse sentido, considerar diversos setores que compõem a vida social e a sociedade brasileiras no período inicialmente estipulado, que ia da CF/88 até o presente, não

⁵⁸ Esta lei foi inicialmente conhecida como lei da palmada e passou a ser referenciada como lei menino Bernardo, após o assassinato de Bernardo Boldrini em 2014.

seria suficiente para identificar características definidoras da infância em seus processos de mudança e permanência, e, dessa forma, a proposta metodológica de Qvortrup de investigar o desenvolvimento da infância foi ganhando força. Entretanto, essa proposta ainda não possui um conjunto amplo de discussões e, por este motivo, não poderia oferecer caminhos metodológicos já percorridos que pudessem orientar a pesquisa, ou seja, quais passos tomar, quais fontes consultar, quais dados considerar tornaram-se desafios que se fizeram presentes ao longo do percurso.

Burke (2012), ao discutir a emergência da história social, referencia uma crítica de Frederick Jackson Turner à história tradicional, na qual sugere que “‘todas as esferas da atividade humana devem ser consideradas’, escreveu ele. ‘Nenhum setor da vida social pode ser entendido isoladamente dos outros’” (TURNER, 1976⁵⁹ apud BURKE, 2012, p. 33). Essa discussão de Burke (2012) reforçou as ideias acima apresentadas e fez com que se objetivasse “... acompanhar a princípio as mudanças da totalidade de parâmetros [que compõem a vida social] e suas próprias interações” (QVORTRUP, 2010a, p. 639). De acordo Qvortrup, uma categoria geracional, neste caso, a infância

... é definida por um conjunto de parâmetros sociais ou estruturais. É fácil nomear tais parâmetros, mas é difícil ser completo: estamos falando de parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos, e certamente temos em mente também parâmetros ideológicos e/ou discursivos, ou seja, parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância (QVORTRUP, 2010a, p. 636).

Inicialmente, foram considerados os parâmetros legal, cultural, social, econômico, político, escola e trabalho. A seleção de tais parâmetros foi o resultado de reflexões acerca da categoria infância como objeto central do estudo e as noções de que, por um lado, a categoria não está isolada de outras categorias sociais e, por outro, de que sua arquitetura é dada pela interação de parâmetros macrossociais.

Os dois últimos parâmetros foram selecionados principalmente por vincularem-se a um dos pressupostos da sociologia da infância de que as crianças sempre trabalharam, mesmo que a natureza de seu trabalho tenha se modificado de trabalho manual para trabalho escolar (QVORTRUP, 2001, 2009). Com este conjunto de parâmetros, pretendia-se observar as mudanças e continuidades na arquitetura da infância no que se refere à sua configuração interna, representada

⁵⁹ TURNER, F. J. The significance of the frontier in American history. In: _____. **The frontier in American history**. Huntington: R. E. Krieger, 1976.

verticalmente na figura 2, e nas relações estabelecidas com outras categorias, representadas horizontalmente na figura 2.

Nesta etapa, a pesquisa focalizava a infância a partir de sua posição na e de sua função para a sociedade. Como forma de orientar os trabalhos e delimitar fontes e dados, foram formuladas algumas hipóteses diretrizes que auxiliaram na estruturação dos caminhos a percorrer. Sua formulação foi inspirada no trabalho de Bastide e Fernandes (1959) no qual apresentam, na forma de apêndice, essa organização em um projeto de estudo. As hipóteses diretrizes foram idealizadas como uma forma de nortear o trabalho de pesquisa, fundamentadas especialmente nos estudos do campo da sociologia da infância, e não como hipóteses a serem verificadas. O resultado final das hipóteses diretrizes formuladas à época são as que seguem:

(a) A infância ocupa uma posição na sociedade que, em uma divisão geracional, assume o caráter de categoria social estrutural;

(b) Como categoria geracional, a infância tem uma função para a sociedade;

(c) A posição da infância varia ao longo do tempo em decorrência do “valor” que os diferentes parâmetros que a definem assumem em diferentes momentos históricos;

(d) A função que a categoria desempenha para a sociedade como um todo se altera à medida que mudanças mais amplas ocorrem nesta mesma sociedade;

(e) Parâmetros que à primeira vista possam não se relacionar com o que define a infância são de fundamental importância para a percepção das mudanças (e continuidades) no interior da categoria e em sua relação com as demais categorias geracionais (idade adulta e velhice);

(f) As políticas públicas para a infância são marcadas por um viés de classe e é possível que haja variações na posição e função da infância de acordo com a estratificação social de classe.

Essas hipóteses direcionaram a continuidade do trabalho assim como foram, no processo de sua criação, influenciadas pelas leituras dos dados já coletados e por leituras teóricas. A pesquisa, então, organizou-se em quatro frentes de trabalho simultâneas, nas quais informações sobre a infância e sobre a organização social foram levantadas para que pudessem ajudar a compreender o papel e função sociais da categoria. A primeira frente de trabalho foi no campo da sociologia da

infância, a qual gerou informações teóricas da infância num panorama tanto internacional quanto nacional; a segunda foi de análises da história da infância no Brasil que, tendo em vista o pressuposto da continuidade do trabalho infantil e sua relevância social, também incluiu leituras acerca do trabalho infantil; a terceira centralizou-se em análises sociais e econômicas do Brasil; e a quarta foi a busca por indicadores macrossociais da infância a partir do início do século XX, especialmente dados estatísticos.

Conforme apontado anteriormente, por não haver uma vasta bibliografia que trate de pesquisas sobre o desenvolvimento da infância, esse processo de construção foi marcado por idas e vindas, progressos e retrocessos em sua organização. Os parâmetros, anteriormente considerados, entrelaçaram-se diversas vezes, assim como se complementavam. Quando do exame de qualificação, a pesquisa lidava com dualidades da infância, embora fossem compreendidos como pares complementares, mais do que opostos. O primeiro par era *comunalidade e diversidade*, que dizia respeito tanto a questões do campo da sociologia da infância quanto aos termos *infância*, que pressupõe uma unidade e uma comunalidade da infância, e *infâncias*, que pressupõe que as diferenças existentes entre as crianças não permitem sua singularização. Apontava questões que, por um lado, unificam as crianças, como por exemplo, a educação escolar e programas de saúde como a vacinação, e, por outro, questões que diferenciam as crianças a partir de suas condições de vida, sua filiação a uma ou outra classe social ou gênero, assim como políticas públicas direcionadas a um agrupamento específico de crianças. Um segundo par, que se encontrava ainda em fase de problematização, dizia respeito à *vida pública e vida privada*, no qual questionava-se a exclusão, cada vez mais forte, das crianças dos espaços e da vida pública.

Por fim, o par *escola e trabalho*, especialmente a escola e a inserção das crianças nas instituições escolares. Neste par, buscava-se entender como as crianças deixaram de participar das atividades de trabalho remunerado, ou trabalho infantil manual, e passaram a ser inseridas, em números cada vez maiores, na escola. Neste par, foram utilizados indicadores legais, estatísticos e históricos, e os escritos da sociologia da infância acerca do tema. Após o exame de qualificação, a proposta de pares complementares foi abandonada e as novas reflexões, questionamentos, leituras e releituras, levaram a definir a pesquisa como um estudo sobre o desenvolvimento da infância, particularmente no que se refere à educação.

3.1 Construção do problema de pesquisa: desenvolvimento da infância em ação

Como proceder em uma pesquisa que visa investigar o desenvolvimento da infância no Brasil? Esta foi a primeira pergunta que necessitou de resposta após o exame de qualificação, pois, dada a aprovação e as indicações deste exame, foi necessário (1) delinear com mais profundidade a metodologia: desenvolvimento da infância, as fontes e os dados a serem utilizados; (2) redefinir a pergunta de pesquisa, visto que as questões e objetivos anteriormente seguidos tinham uma grande amplitude; e, nesse processo, foi igualmente preciso (3) delimitar e “estritar” a pergunta e os objetivos.

Analisando o texto de Jens Qvortrup (2009) *The development of childhood: change and continuity in generational relations*, no qual ele mais detalhadamente explicita suas ideias acerca do desenvolvimento da infância, construiu-se o seguinte esquema para refletir sobre o que poderia ser pesquisado e observado:

Figura 3 – Reflexões sobre como pesquisar o desenvolvimento da infância

Considerando que para pesquisar a infância a partir de seu desenvolvimento é necessário, em primeiro lugar, tomar a infância como uma categoria geracional, isto é, uma forma estrutural que tem contornos e arquiteturas distintas em diferentes períodos do passado, do presente e, mesmo hipoteticamente pensando, do futuro; e que essa arquitetura é o resultado da interação de diferentes forças sociais, culturais, econômicas, discursivas, entre outras⁶⁰, que assumem valores mais ou menos dominantes em diferentes momentos, Qvortrup (2009, p. 3) afirma que quando pensamos sobre essa forma estrutural “pensaríamos sobre as condições gerais da infância em uma conjuntura histórica particular ou em certo período do passado”.

A partir disso, no fazer da pesquisa, as condições gerais da infância tornaram-se o foco das reflexões, e estas condições gerais são, em outras palavras, o resultado da interação de parâmetros que dão forma à infância, representados pelos retângulos centrais na figura 3, nos quais os questionamentos estão indicados. Em seguida, levando em conta a possibilidade apresentada pelo mesmo autor em outros escritos, (QVORTRUP, 1999) sobre compreender a pesquisa como uma espécie de mapeamento, questionou-se o que é possível mapear, ou seja, o que é observável dentre os aspectos que dão contorno à infância. Na figura 3, eles estão representados pelos retângulos adjacentes, seguidos de exemplos de padrões que podem ser mapeados na pesquisa do desenvolvimento da infância.

Como buscar compreender todos os aspectos acima elencados não traria para a pesquisa a necessária delimitação da pergunta, foram considerados alguns dos padrões passíveis de observação. Por exemplo, ao se considerar as relações geracionais como objeto da pesquisa, poder-se-ia observar mudanças nos padrões de diferenciação entre crianças e adultos. Ou, se consideradas as modalidades de relacionamentos, a socialização e as formas como ela acontece em diferentes épocas poderiam ser analisadas, a exemplo disso, poder-se-ia observar o castigo físico e como ele foi sendo encarado e percebido ao longo do século, que passou de uma forma aceitável de educar uma criança até a proibição legal do uso de castigos físicos.

⁶⁰ Ou nas palavras de Qvortrup (2009, p. 4): “Infância – entendida como o resultado de parâmetros predominantes em cada período”.

Após reflexões e considerações acerca de qual aspecto das condições gerais da infância e da interação desse conjunto de parâmetros, optou-se por eleger a educação escolar como centro da pesquisa: o padrão a ser mapeado, pois a educação escolar e a escola têm uma grande relevância atualmente nos mundos de vida das crianças, nas características da categoria e na relação entre as gerações, e pode-se ainda considerar que seja parte das modalidades de relacionamento, mesmo que como *formadora* de modos de socialização.

Assim, a pergunta da pesquisa tomou forma: como se deu o desenvolvimento da infância no Brasil no século XX a partir da relação entre a infância escola? Nesse sentido, discute-se *um* aspecto das “condições gerais da infância” ao longo do século XX.

3.2 Fontes e dados

Para proceder com a busca no que se refere à relação entre infância e escola optou-se por levantar e analisar a legislação brasileira ao longo do século XX, no que se refere à infância, considerando que a legislação é um dos parâmetros que definem a infância como categoria, assim como um regulador da vida em sociedade. Este levantamento foi realizado por meio de informações da legislação brasileira disponibilizadas pelo Governo Federal no *website* ‘Portal da Legislação’⁶¹. Buscou-se neste levantamento normas jurídicas que diziam respeito à infância e às crianças, e que se relacionassem com a inserção das crianças na escola. O *website* é organizado em cinco categorias de busca: Legislação; Legislação Histórica; Internacional; Judiciário; e Legislação Estadual. Como o recorte temporal diz respeito ao século XX, foram lidas as ementas de todas as leis, decretos, e outros documentos, de 1900 a 2000, disponibilizados nas sessões “Legislação” e “Legislação Histórica” em busca de informações legais acerca da infância.

Foram selecionadas leis que em suas ementas traziam alguma relação com a infância, com as crianças, e aquelas referentes à educação que também apresentavam algum indício de relação direta com a vida das crianças e sua inserção na escola. Dessa forma, não foram selecionadas, por exemplo, leis ou decretos que tratam de alteração no orçamento do Ministério da Educação, ou

⁶¹ Levantamento realizado a partir de informações disponíveis no site <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>

decretos que declaram como utilidade pública uma instituição específica, ou que regulamentam níveis superiores de ensino, ou que alteram outras leis anteriores, pois as alterações são indicadas nas leis originais.

Na Legislação Histórica, foram consultadas as seções Constituições; Decretos da República Velha; Decretos do Conselho de Ministros, Decretos do Poder Legislativo e Atos Institucionais. Não foram consideradas Emendas Constitucionais, pois as mesmas são indicadas nos documentos originais. Na Legislação, por sua vez, foram consultadas Leis Ordinárias; Leis Complementares; Códigos; Estatutos; Decretos; Decretos-Lei; e Leis Delegadas. As Medidas Provisórias não foram consultadas por obrigatoriamente serem convertidas em leis para manter sua vigência, logo, as medidas provisórias que se mantiveram foram necessariamente incluídas no levantamento por meio das leis que originaram.

Tal coleta gerou um total de 154 peças legais, ao longo de 100 anos, que indicavam alguma relevância para se discutir o desenvolvimento da infância na relação infância e escola⁶². Após o levantamento desse conjunto de leis⁶³, foram realizadas buscas pelas palavras-chave *infância*, *criança*, *menor*, *filho(a)*, *escola*, *educação*, *ensino* e *instrução*, assim como a leitura dos trechos nos quais as palavras-chaves foram localizadas para determinar a relevância para o objeto de pesquisa. Foram excluídas do escopo as leis que modificavam leis já selecionadas, pois tais alterações são devidamente indicadas nas leis originais, leis que tratavam de valores específicos para a educação, leis que tratavam de casos particulares e isolados, que não diziam respeito à organização geral da educação ou que fossem de níveis de ensino posteriores ao que hoje é ensino fundamental, leis que tratassem da organização ministerial e leis que tornam de utilidade pública determinadas instituições ou localidades.

Com esta primeira exclusão, um total de 101 leis foi mantido para a etapa seguinte, na qual foi efetuada a leitura na íntegra desses documentos para localizar leis que fossem diretamente relevantes para compreender o desenvolvimento da infância em sua relação com a escola, relação esta que passa a se concretizar pela inserção das crianças na escola. Assim, desse total, 58 leis tratam de diferentes

⁶² Cf. APÊNDICE A.

⁶³ A partir desse ponto, o termo “leis” será utilizado para se referir ao conjunto de normas jurídicas de forma genérica.

temas específicos, mas que são representativos da infância na escola⁶⁴. Ressalta-se que a leitura da legislação foi orientada para localizar indicativos de características, normatizações, padrões, entre outros, que dizem respeito à infância como categoria e que buscam atingir o coletivo de crianças.

Este conjunto de 58 leis compôs os dados legais que foram primeiramente analisados, porém, outras leis foram ao longo da análise sendo inseridas no corpo do trabalho, pois eram referenciadas naquelas que compunham o primeiro conjunto. Concluiu-se que as novas leis que entraram na análise não haviam sido consideradas por dois motivos, o primeiro deles pela sua inexistência no banco de dados consultado no *website* Portal da Legislação, como a Lei Orgânica do Ensino Primário, que foi localizada em outras fontes de busca; e o segundo por não atenderem aos critérios de inclusão acima apresentados, mas que, ao longo da análise, mostraram-se relevantes e importantes para compreender o desenvolvimento da infância na legislação do século XX, como o Código Penal, que é anterior ao período estipulado, mas que se manteve vigente até 1940.

Todo esse processo resultou o capítulo que se segue: o exame da legislação do século XX voltada para a infância e para a escola com o objetivo de compreender um dos aspectos do desenvolvimento da infância no Brasil.

⁶⁴ Cf. APÊNDICE B.

4 DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA

A proximidade da relação entre infância e escola, na atualidade brasileira, conforme indicado nos capítulos anteriores, pode ser constatada a partir de diferentes parâmetros, como o estatístico, o discursivo ou o legal, por exemplo. O parâmetro estatístico indica que quase 97% das crianças entre sete e 14 anos estão na escola, idade especificada para a obrigatoriedade do ensino em 1996 pela Lei nº 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao considerar a idade obrigatória imposta pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, dos quatro aos 17 anos de idade, a porcentagem da população que frequenta a escola é de 92%, como mostram dados do Censo 2010, isto é, quase a totalidade da população infantil deste grupo de idade está na escola. O parâmetro discursivo, por sua vez, informa que “lugar de criança é na escola”⁶⁵, ou que “cuidar das nossas crianças é cuidar do futuro do Brasil”⁶⁶ e que “a educação é a solução”⁶⁷. Estas afirmações são cotidianamente repetidas em diversas instâncias. O parâmetro legal, eixo da análise desta tese⁶⁸, vai ao encontro do parâmetro discursivo sobre a escola e sua importância para as crianças, assim como determina que a educação escolar é um direito das crianças, direito que foi estabelecido pela Constituição⁶⁹ de 1988, em seu artigo 6º, como um direito social e, em seu artigo 208, como um direito público

⁶⁵ Esta frase é repetida em muitos discursos sobre infância, especialmente aqueles que tratam do trabalho infantil. Alguns exemplos são: *site* da Câmara dos deputados destinado às crianças <http://www.plenarinho.gov.br/noticias/reportagem-especial/lugar-de-crianca-e-na-escola>; *site* Brasil escola <http://www.brasilescola.com/>; mote da campanha da Central Única dos Trabalhadores (CUT) contra o trabalho infantil <http://cut.org.br/acao/lugar-de-crianca-e-na-escola-campanha-nacional-pela-erradicacao-do-trabalho-infa-5df9/?f=8c69655919ce6e504d4271361e0b7b28#down>; documento do Ministério Público de Goiás sobre trabalho infantil http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/combateando_o_trabalho_infantil.pdf. Ao inserir no esta frase no *site* de buscas *Google*, mais de 70 mil páginas são disponibilizadas.

⁶⁶ Frase encontrada em folder da ação ‘Brasil Carinhoso’, parte do plano ‘Brasil sem miséria’ do Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. A ideia que as crianças são o futuro da nação faz parte de discurso políticos desde o início da República, como pode-se ver na análise de Irene Rizzini (2008).

⁶⁷ Este tipo de expectativa em relação à educação pode ser encontrada, por exemplo, no Decreto nº 21.731/1932 que justifica a utilidade pública da Cruzada Nacional de Educação, afirmando que “... a alfabetização de um povo constitui elemento básico para a solução de todos os problemas político-sociais da respectiva nacionalidade”.

⁶⁸ A legislação é o eixo da análise, mas outros parâmetros a comporão, pois eles informam sobre a arquitetura da categoria infância em diferentes momentos do tempo, assim como influenciam as possibilidades de vida das crianças e das relações entre as categorias geracionais.

⁶⁹ Com o objetivo de tornar a leitura mais fluida, a partir deste ponto, optou-se por substituir o termo *Constituição* pela sigla CF.

subjetivo, que significa que o Estado pode ser criminalizado pelo não cumprimento do proposto na Constituição.

Outra característica da proximidade na relação entre infância e escola da atualidade é a obrigatoriedade do ensino. Seguindo a obrigatoriedade proposta na legislação, tem-se, em 1988, com a promulgação da Constituição, a obrigatoriedade do ensino fundamental, da 1ª à 8ª série; em 1996 a nova LDB 9394/96, estipulou a idade inicial da obrigatoriedade aos sete anos. Posteriormente, outras mudanças foram feitas na legislação que culminaram com a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos 17 anos de idade⁷⁰.

Constatada a proximidade, pode-se questionar:

- (1) Essa relação era assim desde o início do século XX?
- (2) Se não era exatamente assim, como se deu o estreitamento na relação ou como foi o desenvolvimento da infância, tendo a relação entre escola e infância como foco a partir do parâmetro legal?
- (3) Quais razões podem explicar, ou auxiliar na compreensão, a proximidade?

No que se refere à primeira questão, a literatura indica que não, que esta relação não tinha tanta proximidade como encontramos hoje. As respostas às questões 2 e 3 serão frutos da análise que ora se apresenta.

Ao longo desta análise, algumas das leis que foram consideradas a partir do levantamento realizado na legislação brasileira serão referenciadas, porém, apesar de terem sido o eixo da análise, não serão consideradas isoladamente, pois é na relação entre diferentes parâmetros que a arquitetura da infância pode ser compreendida e, dessa forma, para examinar o desenvolvimento da infância no século XX na perspectiva em tela, outras fontes receberão atenção para compor a análise e o quadro da categoria em diferentes momentos do tempo.

4.1 O início do século XX

⁷⁰ As alterações na obrigatoriedade do ensino são, cronologicamente, as que seguem: Ensino Fundamental com duração de oito anos (CF/88); Obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de oito anos, a partir dos sete anos de idade (LDB de 1996); início do ensino fundamental, com duração de oito anos, aos seis anos de idade (LDB de 1996, modificação dada pela Lei nº 11.114/2005); alteração da duração do ensino fundamental para nove anos, mantendo o início aos seis anos de idade (LDB de 1996, modificação feita pela Lei nº 11.274/2006); alteração da idade e níveis de ensino obrigatórios, que passam a ser, respectivamente, dos quatro aos 17 anos e da educação básica (CF/88, alteração feita pela Emenda Constitucional nº 59/2009).

O início da República, Ou Primeira República, que vai desde a sua Proclamação 1889 até 1930, é marcado pela concentração de poder “pelas elites economicamente dominantes” (OLIVEIRA, 2009, p. 67) que, num país como o nosso, com raízes econômicas na agricultura de exportação, eram formadas principalmente por grandes proprietários de terra com a adição dos militares (OLIVEIRA, 2009). Além disso, há que se considerar os efeitos do fim do sistema escravocrata e início do trabalho livre como norma, que se faziam presentes tanto nas áreas e trabalhos rurais quanto nas cidades e na indústria. A imigração foi responsável por grande parte desses trabalhadores, que chegaram no início do século XX trazendo costumes europeus de consumo. Nesta mesma época, a Primeira Guerra Mundial interrompeu o fornecimento de itens industrializados importados dos países europeus envolvidos na guerra, o que colaborou para a aceleração do processo de industrialização e de substituição de importação, mesmo que ainda não atingisse seu ápice à época (OLIVEIRA, 2009). Destaque-se que a maior parte da população brasileira vivia em áreas rurais, fato que foi modificado somente a partir da década de 1970, de acordo com dados do IBGE⁷¹.

Mas onde estavam as crianças ou o que cabia para a categoria infância neste início de República? Em seu livro *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*, Irene Rizzini (2008) apresenta uma mudança de atitude frente às crianças neste período, em especial por parte do poder público, na qual as crianças se tornaram uma questão social e passaram a ser vistas como o futuro da nação⁷². A autora conta que

o interesse pela infância, nitidamente mais aguçado e de natureza diversa daquela observada nos séculos anteriores, deve ser entendido como reflexo dos contornos das novas ideias. A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como ‘*chave para o futuro*’, um ser em formação –‘*ductil e moldável*’ – que tanto pode ser transformado em ‘*homem de bem*’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘*degenerado*’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos). Sob esta ótica, zelar pela criança corresponde a um gesto de humanidade descolado da religião; uma ação que transcende o âmbito das relações privadas da família e da caridade para significar a garantia da ordem ou da ‘*paz social*’ (RIZZINI, 2008, p. 24, grifos no original)

⁷¹ Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm

⁷² Esta ideia permanece até hoje, como pode ser visto nos discursos atuais anteriormente referenciados.

Rizzini (2008) ainda informa que, para a elite do poder político à época, “sabia-se ser preciso *instruir o povo*, capacitando-o para o trabalho, como o único meio de atingir o progresso” (Ibid., p. 27, grifos no original). Pode-se acrescentar a esta afirmação que as crianças passam a ser vistas como o futuro da nação por meio da educação, por meio do investimento educacional nelas ainda crianças, para que pudessem contribuir de forma útil para a sociedade no futuro, pois a ideia que começava a ser disseminada é de que um povo instruído traria progresso à nação, ideia que se pode ver na década de 1930 como uma das justificativas para o emprego do dinheiro público na educação, pois “... a alfabetização de um povo constitui elemento básico para a solução de todos os problemas político-sociais da respectiva nacionalidade” (Decreto nº 21.731/1932). Entretanto, mesmo que a educação do povo fizesse parte dos projetos da República era necessário “... *promover a educação* (para ‘civilizar’), sem, no entanto, abrir mão dos privilégios ‘herdados’” (RIZZINI, 2008, p. 27, grifos no original).

A educação das crianças brasileiras, mesmo sendo uma ideia republicana de progresso e construção da nação, como apontado por Rizzini, não foi neste período da República assumida na construção de um sistema público de ensino para todas as crianças, não foi “... assumida como uma questão de responsabilidade do governo central. Assim, serão os Estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias” (SAVIANI, 2004, p. 2). Esta afirmação de Saviani é reforçada pela ausência de legislação sobre educação em âmbito federal, visto que a primeira norma jurídica encontrada na pesquisa da legislação brasileira federal datada de 1932, por meio de Decreto que consolida a organização do ensino secundário.

Com relação às ações tomadas pelos estados, no final do século XIX, em 1892, é aprovada uma lei no estado de São Paulo que em seu segundo artigo institui que “em toda a localidade do Estado onde houver de 20 a 40, alunos matriculáveis haverá uma escola preliminar” (SÃO PAULO, Lei nº 88/1892). A escola preliminar, obrigatória por esta lei dos sete aos 12 anos de idade, era o primeiro ciclo do ensino primário, ao qual se seguia o ensino complementar destinado àqueles que se mostravam capazes de continuar os estudos. Com relação ao ensino secundário, esta mesma lei diz que seriam criadas três instituições deste nível no estado⁷³.

⁷³ Apenas como referência, os dados do Censo de 1900 informam que a população do estado de São Paulo era de 2.279.608. Não há informações por grupos de idade específicas deste estado, mas em

De acordo com informações dos Censos deste período, no que se refere à instrução⁷⁴, menos de 15% da população brasileira sabia ler e escrever no início da República, conforme informações do censo de 1890. Nos recenseamentos seguintes, em 1900 e 1920, este mesmo item sobre instrução fica em torno de 35% da população⁷⁵. Ou seja, a instrução pública ainda não atingia a maior parte da população.

Dois anos após a proclamação da República é promulgada a primeira Constituição Republicana, em 1891, na qual não há menção às crianças ou à infância e são feitas somente duas referências à educação, quais sejam: a determinação do ensino leigo em instituições públicas⁷⁶ e as atribuições ao Congresso de legislar sobre o ensino superior e criar instituições deste nível e de nível secundário (Artigos 34, 35 e 72 da CF/1891). Em termos populacionais, as crianças de até 14 anos, sobre as quais não há menção nesta lei, representavam cerca de 44% da população brasileira, de acordo com dados do recenseamento de 1900. Retomando a pergunta anteriormente feita “*onde estavam as crianças?*”, pode-se acrescentar: qual atenção era dada para as crianças, que representavam quase a metade da população brasileira? Neste ponto do texto, não é possível dizer onde estavam as crianças, mas é possível presumir onde elas não estavam: na escola. E do ponto de vista legal, pouca atenção era dada às crianças no que se refere à educação escolar.

4.1.1 As crianças no começo do século: relação distante entre infância e escola

A atenção dada à infância no início do século não estava centrada na educação escolar das crianças, mas sim na proteção, fosse das crianças contra os vícios que a sociedade podia lhes causar, fosse da sociedade contra os males causados pelas crianças. Estas crianças com as quais a sociedade preocupava-se, de acordo com Rizzini (2008, p. 45), eram aquelas que “... personificava[m] o perigo ou ameaça propriamente ditos (*‘viciosa, pervertida, criminosa...’*) ou [...]”

âmbito nacional o grupo de 10 a 19 anos de idade representava 22,5% da população. Se utilizarmos essa porcentagem como parâmetro para o estado de São Paulo, havia cerca de 500 mil crianças em idade para frequentar o ensino secundário, oferecido em três instituições públicas.

⁷⁴ Os Censos desta época que foram consultados apresentam três categorias de instrução: sabem ler e escrever; não sabem ler nem escrever; instrução não declarada.

⁷⁵ Fonte: Censo de 1950.

⁷⁶ Parte do projeto da república foi desvincular o Estado da Igreja, o que pode explicar este artigo da Constituição.

potencialmente perigosa[s]”. Na legislação dos anos iniciais do século XX essas crianças perigosas podem ser encontradas em cinco grandes leis, quais sejam: o Código Penal de 1890, vigente até 1940, e o Código Civil de 1916, vigente até 2002, que, mesmo não sendo leis específicas para a infância, destinavam-se às crianças em algumas de suas determinações. Na década de 1920, o decreto de assistência e proteção a menores abandonados e delinquentes, de 1923; o primeiro Código de Menores de 1926; e em 1927 a lei que regulamenta a proteção e assistência, unificando as duas leis anteriores⁷⁷.

As duas leis mais antigas tratam de aspectos abrangentes da vida dos brasileiros, sem distinção etária ou geracional *a priori* e serão analisadas no que especificamente referem à infância. Os principais pontos do Código Penal de 1890 (Decreto nº 847/1890), no que tange à infância e às crianças, tratam da isenção de culpabilidade, inimputabilidade, total e parcial de menores e de crimes praticados contra ou por menores. No Código Civil (Lei nº 3.071/1916), a atenção recai na incapacidade absoluta e relativa de cometer atos da vida civil ou práticas de atos jurídicos⁷⁸ por menores e suas consequentes restrições ou permissões; nas questões de filiação, reconhecimento e adoção; e nas questões de pátrio poder e tutela, tanto no que trata de direitos dos responsáveis pelos menores quanto no abuso desse poder. Vale destacar que a legislação se refere às crianças utilizando majoritariamente o termo *menor*, e, por este motivo, muitas vezes ele será utilizado quando o enfoque for dado às leis.

4.1.1.1 Os Códigos Penal e Civil

No início do século, a partir do que era determinado pelo Código Penal (Decreto nº 847/1890), somente as crianças com menos de nove anos de idade eram consideradas *inimputáveis* (§ 1º do Art. 27)⁷⁹, ou seja, não poderiam ser consideradas de forma alguma como criminosas ou responsabilizadas por quaisquer atos ilícitos cometidos. Entre os nove e os 21 anos de idade, a *menoridade* era uma

⁷⁷ O Código de Menores de 1927 permaneceu vigente até 1979 quando o segundo Código de Menores foi aprovado, que por sua vez perdeu a vigência em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁷⁸ De acordo com o Código Civil: “Art. 81. Todo o ato lícito, que tenha por fim imediato adquirir, resguardar, transferir, modificar ou extinguir direitos, se denomina ato jurídico”.

⁷⁹ Com o objetivo de tornar a leitura mais fluida, optou-se por referenciar apenas os artigos das leis que são discutidas e retomadas repetidas vezes após as mesmas terem sido identificadas em cada trecho ou seção da tese.

circunstância atenuante. Para aqueles, entre os nove e 21 anos, que cometessem atos ilícitos, havia distinções de culpabilidade, sendo que, até os 14 anos, caso o ato ilícito fosse cometido sem discernimento, não poderiam ser considerados criminosos (§ 2º do Art. 27), mas aqueles que, com discernimento, fossem culpados seriam “recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais” (Art. 30). Entre os 14 e os 17 anos, cabiam aos menores penas de cumplicidade⁸⁰ e, mesmo não havendo especificação entre os 18 e 21 anos de idade no que se refere a julgamento e diferenciação de culpabilidade, todos os menores de 21 anos seriam recolhidos separadamente dos maiores, como está estabelecido no artigo 30 desta lei.

O título IX deste Código Penal trata dos crimes contra a segurança do estado civil e seu quarto capítulo se refere especificamente a crimes de subtração, ocultação e abandono de menores e as penas cabíveis a quem cometer tais crimes (Art. 289 a 293), sendo que, caso seja cometido crime que leve à morte ou coloque em risco a vida de menor de sete anos de idade, por pais ou responsáveis pela guarda do menor, a pena é aumentada em um terço⁸¹. Os outros dois crimes cometidos especificamente contra menores, que o Código Penal prevê em separado, são o rapto “para fim libidinoso” de mulher menor de idade, entre 16 e 21 anos, que tenha dado seu consentimento (Art. 270) e jogar com ou incitar menor de 21 anos a jogar jogos de azar.

O Código Civil de 1916 (Lei nº 3.071/1916), que vigorou até 2002⁸², estabelecia que a menoridade se estendia até os 21 anos de idade, o que, por um lado, impedia a igualdade de direitos civis e, por outro, protegia as crianças de ações abusivas cometidas contra elas. Um dos aspectos mais relevantes para a vida das crianças presentes neste código diz respeito à incapacidade de “... exercer pessoalmente os atos da vida civil” (Art. 5º) que, até os 16 anos, era absoluta e, dos 16 aos 21 anos, relativa (Art. 6º). Neste último caso, os atores são capacitados pela e perante a lei a exercer alguns atos da vida civil, porém isso não os exclui da menoridade e, assim, esta condição permanece. A única ação capaz de acabar com a menoridade é a emancipação, após os 18 anos, com sentença judicial (inciso I do art. 9º), tornando-se maior perante a Lei e capaz de exercer todos e quaisquer atos

⁸⁰ As penas de cumplicidade são mais brandas do que as penas do agente do crime.

⁸¹ Este pode ser um primeiro indicativo das transformações ao longo do século no que tange à proteção das crianças contra abusos cometidos por aqueles que as têm sob sua responsabilidade e/ou guarda.

⁸² Com alterações feitas ao longo do século.

da vida civil⁸³. Isso somente veio a ser mudado em 2002 quando da publicação do novo Código Civil, Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002, que reduz para os 18 anos a maioridade e, dos 16 aos 18 anos, define a menoridade relativa, tornando possível a emancipação a partir dos 16 anos. A questão da incapacidade das crianças, os menores de idade perante a lei, é, em certa medida, a linha condutora do tratamento dado às crianças no Código Civil, pois elas precisam ser tanto representadas quanto protegidas por maiores de idade, considerados capazes.

A incapacidade com a qual a lei enxerga as crianças traz consigo uma série de restrições, a começar por tornar nulo qualquer ato jurídico praticado por pessoa menor de 16 anos, considerada *absolutamente incapaz*, e a possibilidade de ter anulado ato jurídico contraído por pessoas entre os 16 e 21 anos, consideradas *relativamente incapazes*, sem a autorização dos pais ou tutores. Estas últimas, se cometerem atos ilícitos previstos no Código Civil, respondem como maiores de idade, caso sejam culpados (Art. 145, 154 e 156). Outras restrições previstas para os menores *absolutamente incapazes* são o testemunho e o casamento, para as mulheres até os 16 anos e para os homens até os 18 anos, sendo exigido o consentimento dos pais até que a maioridade seja atingida.

São previstas, contudo, situações nas quais, após os 16 anos, a incapacidade, mas não a menoridade, é suprimida: o casamento; o emprego público; a colação de grau em nível superior; a emancipação; o alistamento militar aos 18 anos de idade; e "... pelo estabelecimento civil ou comercial, com economia própria" (Art. 9º). Como incapazes, os menores têm em seus pais seus representantes legais ou, em caso de falecimento, ausência ou perda do pátrio poder destes, os tutores assumem esse papel.

Para além das restrições, há neste código medidas que podem ser consideradas como visando à proteção das crianças, em especial no que se refere à filiação. Primeiramente, é estabelecido como "... deveres de ambos os cônjuges: [...] Sustento, guarda e educação dos filhos" (Art. 231) e em casos de desquite a lei exige o sustento dos mesmos (Art. 321). Nos casos de dissolução da sociedade conjugal, o capítulo II do título IV deste código é dedicado exclusivamente à

⁸³ Excluindo-se dessa possibilidade de capacidade as mulheres casadas, que, até a publicação da Lei nº 4.121/1962 que altera o art. 6º, da parte geral, do Código Civil, eram consideradas relativamente incapazes enquanto permanecessem casadas. Neste artigo em específico não é a geração, mas o gênero que determina a capacidade da pessoa. Ainda que não seja a questão central da tese, cabe mencioná-la.

proteção dos filhos⁸⁴. O título seguinte trata das relações de parentesco, os capítulos II, III, IV e V referindo-se à filiação legítima, ilegítima e adoção, e o capítulo VI, ao pátrio poder.

O pátrio poder é, em linhas gerais, o poder exercido pelos pais sobre os filhos menores de idade ou não emancipados. A principal norma jurídica que regulava o pátrio poder e seu exercício era o Código Civil, pois em diversas outras peças da legislação este é tomado como referência. Nesta lei, encontram-se determinações acerca da responsabilidade daqueles que exercem o pátrio poder, assim como as razões para perdê-lo. Aos pais cabia, de acordo com o artigo 384 do Código Civil,

I. Dirigir-lhes a criação e educação. II. Tê-los em sua companhia e guarda. III. Conceder-lhes, ou negar-lhes consentimento, para casarem. IV. Nomear-lhes tutor, por testamento ou documento autêntico, se o outro dos pais lhe não sobreviver, ou o sobrevivente não puder exercer o pátrio poder. V. Representar-lhes, até aos dezesseis anos, nos actos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos actos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento⁸⁵. VI. Reclamar-lhes de quem ilegalmente os detenha. VII. Exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.

Ou seja, decidir, prover, responsabilizar-se pelos atos e proteger os filhos menores. Em contrapartida, aos filhos cabiam a obediência, o respeito e a ajuda. O pátrio poder acaba com a maioridade ou emancipação, ou poderia ser suspenso em alguns casos, tais como um novo casamento da mãe, visto que o pátrio poder era exercido pelo marido⁸⁶; o descumprimento dos deveres paternos; situações de abuso do poder; de castigos imoderados; de abandono; por arruinar os bens dos filhos; por práticas de atos contrários à moral e bons costumes; e pela condenação por sentença irrecorrível que tenha pena maior que dois anos (Art. 394 e 395). Essas *medidas aplicáveis*, de acordo com a lei, a partir das determinações de suspensão e/ou perda de pátrio poder, podem ser consideradas como medidas que protegem as crianças dos abusos cometidos pelos adultos.

Ambos os Códigos acima apresentados levantam assuntos da infância, mas não foram desenhados focalizando exclusivamente as crianças, embora informem as questões que recebiam destaque. Tanto no Código Penal como no Código Civil, há

⁸⁴ Capítulo II (Da proteção da pessoa dos filhos) do título IV (Da dissolução da sociedade conjugal e da proteção da pessoa dos filhos) do Livro I (Do direito de família), primeiro livro da Parte Especial.

⁸⁵ O Inciso V originalmente determinava “V. Representa-los nos atos da vida civil”. A redação acima apresentada foi dada pelo Decreto do Poder Legislativo nº 3.725, de 1919.

⁸⁶ A Lei nº 4.121 de 1962 determina que o pátrio poder seja exercido pelo marido com a colaboração da mulher, assim como revoga sua perda por parte da mãe que se casa novamente.

preocupações concernentes à capacidade de as crianças responderem por seus próprios atos e a intenção de protegê-las de atos ilícitos cometidos contra elas. No primeiro caso, fica evidente a diferenciação em razão de penas maiores a pessoas condenadas por cometer crimes contra menores e, no segundo, a principal proteção parece ser fazer parte de uma família, visto que muitos capítulos que tratam da infância estão contidos no direito da família.

Cabe destacar que, até este ponto do desenvolvimento da infância brasileira, pelo aspecto legal, a infância e as crianças são visíveis na legislação federal como um assunto familiar, sem qualquer menção à escola.

4.1.1.2 As Leis de Assistência e Proteção

Na segunda década do século XX, porém, três importantes normas jurídicas para a infância entram em vigor e, todas elas, voltadas à assistência e proteção das crianças – ou da sociedade? – como se comentará mais à frente. Em 1923, é aprovado o *Regulamento de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes* (Decreto nº 16.272); em 1926, é sancionado o decreto que *Institui o Código de Menores* (Decreto nº 5.083); e, em 1927, o decreto que *Consolida as Leis de Assistência e Proteção a Menores* (Decreto nº 17.943-A). Nos três casos, o objeto e fim das leis são os *menores abandonados* ou *delinquentes*, sendo que as duas primeiras normas jurídicas são articuladas e consolidadas na terceira, que contempla todos os capítulos apresentados nas leis anteriores e acrescenta um sobre a liberdade vigiada. Por conter as principais questões das duas leis anteriores, o Decreto nº 17.943-A/1927, que *Consolida as Leis de Assistência e Proteção a Menores* e contém a versão final do *Código de Menores*⁸⁷, foi o foco central do exame dessas leis⁸⁸.

⁸⁷ Como o título dado no texto da Lei é *Código de Menores*, o mesmo será utilizado para se referir ao Decreto nº 17.943-A/1927.

⁸⁸ A Lei de Assistência e Proteção era dividida em duas partes, a Parte Geral (Capítulo I - Do Objecto E Fim Da Lei; Capítulo II - Das Crenças Da Primeira Idade; Capítulo III - Dos Infantes Expostos; Capítulo IV - Dos Menores Abandonados; Capítulo V - Da Inibição Do Patrio Poder E Da Remoção Da Tutela; Capítulo VI - Das Medidas Appl Icaveis Aos Menores Abandonados; Capítulo VII - Dos Menores Delinquentes; Capítulo VIII - Da Liberdade Vigiada; Capítulo IX - Do Trabalho Dos Menores; Capítulo X - Da Vigilancia Sobre Os Menores; Capítulo XI - De Varios Crimes E Contravenções) e Parte Especial, referente ao Distrito Federal (Capítulo II - Do Juizo Privativo Dos Menores Abandonados E Delinquentes; Capítulo II - Do Processo; Capítulo III - Do Abrigo De Menores; Capítulo IV - Dos Institutos Disciplinares; Capítulo V - Do Conselho De Assistencia E Protecção Aos Menores). Ressalta-se que a atenção foi dada à Parte Geral desta lei.

A Parte Geral desta lei apresenta em seu primeiro capítulo o objeto e o fim da lei: as crianças *abandonadas* e *delinquentes* com menos de 18 anos, visto que a maioridade somente era atingida aos 21 anos. Os capítulos II, III, IV, VI e VII destinam-se aos menores abandonados e tratam, respectivamente, de crianças de dois anos de idade entregues para serem criadas fora da família; de crianças de até sete anos de idade encontradas em estado de abandono; do que a lei entende por menor abandonado, diferenciando menores abandonados, vadios, mendigos e libertinos; e das medidas cabíveis às crianças abandonadas entregues a instituições e particulares ou apreendidas, especificando diferentes medidas de guarda, educação e vigilância. Os capítulos VII e VIII, por sua vez, estabelecem as normas de tratamento e medidas cabíveis a menores delinquentes, altera a idade de inimputabilidade, que no Código Penal de 1890 era de nove anos de idade, aumentando-a para 14 anos de idade. Dessa forma, abaixo dessa idade nenhum processo poderia ser iniciado contra menores e, entre os 14 e 18 anos, deveria ser constituído um processo especial, com penas diferenciadas, que poderiam ser cumpridas em escolas de reforma ou em liberdade vigiada (esta última, tema do capítulo VIII). O Código de Menores também estabelece, nesses capítulos, que nenhuma criança, até os 21 anos, poderia cumprir pena junto com maiores de idade, e que, entre os 16 e 18 anos, se o menor fosse condenado por crime grave e fosse considerado perigoso, ele seria direcionado a estabelecimentos específicos.

Para normatizar o trabalho de menores, proibia-se o trabalho para crianças com menos de 12 anos de idade e estabelecia-se que o trabalho só seria permitido para menores entre os 12 e os 14 anos de idade se estes tivessem instrução primária⁸⁹, restringindo alguns trabalhos a crianças com menos de 18 anos, protegendo-as em quaisquer casos de trabalho exaustivo ou nocivo. Os capítulos V, X e XI referem-se, respectivamente, à inibição do pátrio poder ou remoção da tutela; vigilância; e crimes e contravenções, nos quais, assim como no capítulo sobre o trabalho, objetivam-se proteger as crianças da ação abusiva ou negligente dos adultos, de crimes cometidos contra eles, de espetáculos ou locais públicos nocivos, definindo a

⁸⁹ Apesar desta exigência para o trabalho, há que se considerar a ausência de leis federais que regulamentam o ensino e que nos levam a questionar como tal exigência era cumprida. Rizzini (2008, p. 50) apresenta a ideia de José Murilo de Carvalho sobre a primeira constituição da república ser discriminatória, e no que trata da educação “ao mesmo tempo que a Constituição retirava a obrigação do governo de prover instrução primária, determinava que só tinham direito ao voto os que fossem alfabetizados”, o que reforça muitos discursos da época sobre a manutenção do poder político dentro do grupo que já o tinha.

possibilidade de “a autoridade pública encarregada da proteção dos menores visitar” escolas, oficinas de trabalho, casas de suas famílias, institutos de instrução e de assistência, colégios e asilos para menores (Art. 136).

Ao considerar as temáticas presentes no Código de Menores é possível distinguir duas grandes categorias de interesse legal nas crianças: a proteção das crianças nos diversos espaços que ocupa (a família, o trabalho, as instituições de assistência e de instrução) e o enfrentamento dos problemas das crianças que estão fora da família, seja por terem sido abandonadas, por terem sido retiradas de suas famílias ou as perdido e ainda pela necessidade de lidar com aquelas que, por serem delinquentes, não mais podem permanecer com suas famílias.

De acordo com Rizzini (2008, p. 25-26)

... a criança simbolizava a esperança – o futuro da nação. [...] Por outro lado, a criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. [...] Esta visão ambivalente em relação à criança – em perigo versus perigosa – torna-se dominante no contexto das sociedades modernas, crescentemente urbanizadas e industrializadas.

Um dos aspectos de grande relevância dessa ambivalência identificado pela pesquisadora no Brasil é que “... identifica-se a criança, filha da pobreza [...], como um *‘problema social gravíssimo’*” (RIZZINI, 2008, p. 26, grifos no original). A análise da legislação que tem a infância como foco, ou que passa pela infância como se esta fosse coadjuvante, permite compreender que o *problema social da infância* não estava relacionado à escola ou à sua falta, mas sim ao perigo que a sociedade representava para a infância, assim como ao perigo que a infância representava para a sociedade, especialmente quando as crianças se encontravam fora da família, por diferentes motivos. Este aspecto do problema social da infância pode ser uma das razões pelas quais a ausência de legislação federal de ensino foi constatada nas primeiras três décadas do século XX, tornando possível encarar a relação entre infância e escola como uma relação distante.

Como apontado por Rizzini (2008), um dos problemas sociais da infância nesse período estava estreitamente relacionado à pobreza e considera-se que a legislação, em especial os decretos de 1923, 1926 e 1927, seja uma resposta às consequências da pobreza que as crianças enfrentavam, entendendo a pobreza como uma das causas dos *problemas sociais gravíssimos da infância*.

Nestas três primeiras décadas do século XX, pela lente da legislação federal, parece claro que o maior interesse na infância está relacionado aos *desejos* do papel de *futuro da nação*, isto é, o interesse pelas crianças era manifesto em relação aos grupos de crianças que não se encaixavam neste papel, a elas atribuído, sendo que a criminalidade e o abandono, que em certa medida eram uma forma de contravenção cometida pelas crianças, revelavam-se como os problemas sociais que mais saltavam aos olhos dos legisladores. Santos (2013, p. 213) ainda aponta que no início do século “o aumento da ocorrência de crimes é acompanhado pelo aumento e especialização dos mecanismos de repressão”, e, ao apresentar dados dos crimes cometidos por menores, informa que, em 1906, a maioria dos crimes pelos quais as crianças foram detidas (77%) eram a desordem, a vadiagem ou a embriaguez, ou seja, crimes que impediam que elas fossem, como diz Rizzini (2008), a chave para o futuro da nação.

4.2 O governo Vargas e a educação escolar

Após os anos 1930, é possível localizar leis federais que se referem à educação escolar, ao ensino e à instrução das crianças brasileiras. A legislação passa a dar mais atenção aos aspectos educacionais e menos aos aspectos relacionados ao perigo das e para crianças. Em 1932, a justificativa apresentada para tornar a Cruzada Nacional de Educação⁹⁰ de utilidade pública, por meio do Decreto nº 21.731, é um exemplo do papel que, pelo menos no discurso legal, a educação começou a ter para a sociedade brasileira, pois “... a alfabetização de um povo constitui o elemento básico para a solução de todos os problemas político-sociais da respectiva nacionalidade”. O que a legislação indica, seja pelos discursos presentes nelas, como o apresentado, seja pela quantidade de leis que passam a se ampliar no que se refere ao ensino, é que a escolarização do povo começa a ser também um *problema social* que precisa de atenção.

Ao longo dos 15 anos de governo de Getúlio Vargas, foram localizadas dezenas de leis que tinham relação com a educação. Este aumento de quantidade na legislação parece ser o resultado das mudanças políticas realizadas no governo Vargas, de 1930 a 1945, quando houve um “... movimento de centralização e

⁹⁰ Trata-se de campanha nacional de alfabetização.

concentração do poder” (DRAIBE, 2004, p. 54). Sônia Draibe, pedagoga, mestre em sociologia e doutora em ciências políticas, em seu livro *Rumos e metamorfoses: Estado e industrialização no Brasil, 1930-1960* analisa o processo de industrialização brasileira naquele período, considerando as ações políticas para o desenvolvimento industrial e do Estado, assim como do capitalismo no Brasil. Segundo ela,

Os autores que se debruçam sobre as características mais permanentes dos processos de construção dos Estados destacam sempre o movimento de progressiva extensão do poder estatal sobre o sistema educacional, seja para definir os parâmetros político-ideológicos sob os quais se processara a “socialização” dos cidadãos, seja para responder às demandas e pressões pela extensão da cidadania, seja para arcar com as tarefas de reprodução ideológica e formação técnico-profissional da força de trabalho (DRAIBE, 2004, p. 60).

A centralização e a busca pela extensão do poder estatal por meio do sistema educacional podem ser formas de se entender o porquê do aumento das leis federais de educação no período.

Em 1930, início do governo Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo sua atribuição “o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar” (Art. 2º do Decreto nº 19.402/1930). No ano seguinte, o Decreto nº 19.890/1931 propõe a *organização do Ensino Secundário* no país tendo como referência o Colégio Pedro II, instituição oficial, que será modelo para a regulamentação das outras instituições de ensino deste nível. Este mesmo decreto cria o registro de professores, necessário para o exercício da profissão, assim como estabelece que

Instalada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e logo que o julgar oportuno, fixará o Conselho Nacional de Educação a data a partir da qual, para se tornar definitiva a inscrição provisória nos termos do artigo anterior será exigida habilitação perante comissão daquela faculdade, não só em Pedagogia como nas disciplinas relativas à inscrição (Art. 70).

Tanto o registro de professores quanto a exigência de formação em nível superior presentes neste decreto parecem indicar que havia uma busca por uma melhor estrutura do ensino.

O Ensino Secundário, neste período, torna-se foco de interesse no que se refere à legislação, tendo sido encontradas sete leis que tratam diretamente deste nível de

ensino entre os anos de 1931 a 1939, culminando, em 1942, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244). Dentre elas, o já mencionado decreto sobre a organização do ensino secundário e, no mesmo ano, uma prorrogação de prazo para o registro dos professores (Decreto nº 20.630/1931). Em 1932, um decreto consolida as disposições do ensino secundário (Decreto-Lei nº 21.241); em 1934, outro decreto autoriza o uso de verbas no Colégio Pedro II (Decreto nº 24.104); e, em 1935 e 1939, uma lei e um decreto-lei, respectivamente, que modificam a organização do ensino secundário (Lei nº 14/1935; Decreto-Lei nº 1.750/1939).

Há dois aspectos que se mostram relevantes ao olhar para a legislação do ensino secundário à época. O primeiro deles é o exame de admissão, que permaneceu por longas décadas separando o ensino primário do ensino secundário. O segundo aspecto diz respeito aos custos do ensino secundário que, ao mesmo tempo em que se afirmava sua importância para a sociedade, estimulavam-se ações como a Cruzada Nacional de Educação, destinavam-se verbas para instituições de educação e assistência (Lei nº 119/1935), e reduzia o valor de taxas do ensino secundário para famílias com mais de um filho (Decreto-Lei nº 3.200/1941), assumia-se que seu custeio era um problema, conforme argumentos expostos no Decreto nº 22.784 de 1933:

... considerando que é da competência do Estado incentivar, disseminar e proteger o ensino, em benefício da cultura nacional; Considerando que, em assim reconhecendo, não é aceitável se exija para a manutenção do mesmo pesadas contribuições, o que constitui privilegiar a instrução dos ricos em detrimento das classes menos favorecidas; Considerando que a situação financeira do erário público, no momento não oferece condição, como seria de desejar-se, para que sejam de vez extintas todas as contribuições em favor do ensino; Considerando que, em atenção e respeito às justas reclamações dos interessados, e às quais ao Governo cumpre, corresponder, se examinou, minudentemente, a situação das taxas de ensino em confronto com a situação da economia nacional; Considerando, por outro lado, que a redução das taxas importará na deficiência de recursos dos diversos estabelecimentos de ensino que não dispõem de outra dotação no orçamento geral da União.

Em 1942, é aprovada a *Lei Orgânica do Ensino Secundário* (Decreto-Lei nº 4.244), na qual são estabelecidas sua finalidade e estrutura, dentre outros assuntos que regem e regulamentam o nível de ensino. Nesta lei, mantêm-se algumas características anteriormente propostas, entre elas a possibilidade de instituições

privadas oferecerem o curso secundário, que se divide em dois ciclos. O primeiro ciclo era o ginásio, equivalente ao atual segundo ciclo do ensino fundamental, e o segundo ciclo dividia-se entre colegial clássico e científico. A Lei Orgânica do Ensino Secundário mantém a necessidade do exame de admissão para o ingresso, após os 11 anos de idade e com certificado do ensino primário, apesar de determinar sua articulação com o ensino primário “... de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão” (Item 1 do Art. 9ª).

O que a legislação deste nível de ensino mostra é que, ao mesmo tempo em que recebe mais atenção da lei, permanece restrito, seja pela necessidade de exame de admissão, seja pelas restrições ao seu financiamento, seja pela quantidade de escolas públicas deste nível à época que, de acordo com dados apresentados por Beisiegel (2005) do estado de São Paulo, contava com 41 ginásios criados até o ano de 1940 – para uma população de mais de 1,6 milhão de pessoas entre 10 e 19 anos⁹¹, cujo número de matrículas no ensino secundário neste mesmo ano e estado não chegava a 80 mil.

Além do ensino secundário que recebia atenção da legislação e teve nas décadas posteriores um movimento de expansão (BEISIEGEL, 2004; 2005), outros aspectos do ensino foram encontrados em leis federais nos 15 anos do governo Vargas, como as relativas ao ensino superior (Decreto nº 19.851/1931; Lei nº 114/1935; Lei nº 444/1937; Lei nº 452/1937) e a instituições de assistência e educação (Lei nº 119/1935; Decreto-Lei nº 4.830/1942).

Este período teve também duas Cartas Constitucionais, uma em 1934 e outra em 1937. Ainda em 1934, a educação (escolar e familiar) passa a ser constitucionalmente considerada um direito de todos e é fixada a obrigatoriedade do Ensino Primário, obrigatoriedade esta que permaneceu com algumas alterações em todas as Cartas Constitucionais desde então. Apesar disso, segundo mostram os dados do Censo de 1940, seis anos depois da promulgação da Constituição que torna obrigatório o ensino primário, somente 30% da população entre os sete e os 10 anos de idade, aquela correspondente aos anos de escolarização primária, recebiam alguma instrução⁹². Além da obrigatoriedade, as duas Constituições promulgadas no governo Vargas determinavam a gratuidade do ensino primário que,

⁹¹ Fonte do total da população entre 10 e 19 anos de idade: Recenseamento de 1940.

⁹² Em números absolutos, foram recenseadas 4.592.304 crianças entre sete e 10 anos, das quais 1.388.570 recebiam instrução.

no entanto, foi retirada na CF/46 e só retornou à Carta Constitucional e à legislação do ensino após 1988.

O parâmetro legal torna possível perceber que havia uma busca pela educação e instrução da população, especificamente das crianças, porém, sem que fosse ao mesmo tempo garantido esse direito de educação por meio de construção de escolas que tornassem possível atender a todas as crianças em idade escolar, fosse do ensino primário ou secundário, por meio dos exames de admissão que determinavam a permanência ou exclusão das crianças no sistema de ensino, ou mesmo pelo financiamento da educação, visto que apesar de a educação ser compreendida como peça fundamental para o desenvolvimento de uma nacionalidade e do futuro da nação e sendo estes colocados, por meio dos discursos desde o início da república, nas mãos das crianças que seriam educadas, a sociedade não poderia pagar o preço por isso, como fica claro no já citado decreto que reduz as taxas destinadas à educação escolar.

4.3 Infância, legislação e trabalho

Afirma Qvortrup (2002) que o fato de todas as crianças frequentarem a escola durante uma parte considerável de sua infância é uma das características da infância como categoria geracional. Conforme já apontado anteriormente 97% das crianças entre sete e 14 anos frequentavam uma instituição escolar em 2010 de acordo com dados do Censo daquele ano, da mesma forma, viu-se pelos dados dos censos do início do século XX que esta realidade era bastante diferente e que a legislação federal foi sendo feita e reestruturada de maneira que a relação entre infância e escola se estreitasse. Este mesmo pesquisador apresenta e defende a tese de que a escolarização das crianças, ou sua frequência em instituições escolares, deveria ser entendida como o trabalho infantil imanente aos sistemas econômicos da atualidade, considerando as diferenças características do trabalho em sua divisão geracional (QVORTRUP, 1995, 2000, 2001). Para Qvortrup as crianças sempre trabalharam, mas a natureza de seu trabalho modificou-se ao longo dos séculos, passando de trabalho manual imanente a um sistema econômico majoritariamente manual para trabalho escolar imanente a um sistema econômico que depende cada vez mais de conhecimentos intelectuais e cada vez menos de trabalho manual. Dessa forma, nesta seção a relação entre infância e escola será

analisada considerando as relações entre o processo de industrialização do Brasil no século XX, o trabalho manual das crianças tanto na dependência que o sistema econômico ao longo desse processo de industrialização teve dele quanto à retirada das crianças do trabalho manual e sua inserção no trabalho escolar.

Draibe (2004) aponta que o processo de industrialização no Brasil levou cerca de 30 anos até que suas bases tivessem sido estruturadas, segundo a autora “é possível afirmar [...] que entre 1930 e 1955 estabeleceram-se os pré-requisitos fundamentais para o salto definitivo na direção de uma economia industrial plenamente constituída, na fase 1956-1960” (Ibid, p. 230). O Estado teve, segundo ela, um papel decisivo e importante neste processo ao dar os rumos da constituição do capitalismo brasileiro. As alterações na economia nacional trouxeram consigo alterações na organização da vida social, a exemplo, é após a década de 1970 que há uma inversão entre as populações de área rural e urbana, passando, após essa década, a ser majoritária a população urbana⁹³, coincidindo com a finalização de “... um processo de profundas transformações sociais. [Que] Na verdade, a industrialização é tão somente o aspecto econômico de um processo mais amplo de formação e consolidação da dominação e poder burgueses” (DRAIBE, 2004, p. 11).

Neste processo de alterações sociais, ao mesmo tempo em que o Brasil se industrializava e se urbanizava, a mão de obra das crianças paulatinamente ia deixando de ser empregada, enquanto que a educação ia ganhando espaço nas vidas das crianças. O aspecto legal desta relação entre trabalho infantil manual e escolar com alterações sociais pode ser percebido tanto na legislação do trabalho quanto na legislação educacional. No que se refere ao trabalho, as principais medidas adotadas pela legislação foram no sentido de proibir o trabalho das crianças até certa idade e de regulamentar e proteger o trabalho de todos os menores de idade. Em primeiro lugar, há a restrição constitucional ao trabalho para menores de 14 anos desde 1934, que aumenta o limite anteriormente estipulado pelo Código de Menores de 12 anos, a proibição de trabalho noturno a menores de 16 anos e trabalhos insalubres a menores de 18 anos de idade, porém, com o advento da Segunda Guerra Mundial, esta proibição deixa de existir em 1942 quando foi declarado o Estado de Guerra no país, suspendendo o artigo 137 da CF/37 (Decreto nº 10.358/1942).

⁹³ Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm

Em 1943, foi promulgado o Decreto-Lei nº 5.452 que consolidou as leis de trabalho (a *Consolidação das Leis de Trabalho* – CLT) e, a partir de então, as regulamentações de trabalho foram unificadas. No que diz respeito à infância, as principais questões postas por esta lei tratam da proibição e/ou proteção do trabalho de menores. A lei diferencia o trabalhador menor e o menor aprendiz, este sujeito à formação profissional em seu trabalho e com regras diferenciadas de contrato. Para o menor aprendiz, o salário podia ser menor que o salário mínimo, mas seu trabalho estava ligado à sua formação e não poderia prejudicar os estudos; a idade mínima para o trabalho do menor aprendiz era, no ano da publicação da CLT, de 14 anos de idade, que passou para 12 anos de idade em 1967 (Decreto-Lei nº 229) e em 2000 voltou a ser 14 anos de idade (Lei nº 10.097). Nos anos 2000, uma série de leis gerou alterações nas regras do trabalho de menores e de menores aprendizes que preveem que é proibido o trabalho a menores de 16 anos de idade, exceto na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. Em 1952, o Decreto nº 31.546 regulamentou o entendimento do termo e do trabalho do menor aprendiz, diferenciando-o de forma mais específica do trabalhador comum.

Com relação ao trabalho comum, sem estar na condição de aprendiz, as regras eram semelhantes àsquelas dos trabalhadores maiores, salvo as condições de proteção a trabalhos potencialmente prejudiciais. A idade mínima não se diferencia daquela do menor aprendiz até o ano 2000. A proteção a trabalhos potencialmente prejudiciais consistia na proibição do trabalho em locais perigosos, insalubres, prejudiciais à moralidade ou trabalho noturno. Ao longo do século XX, algumas alterações sobre o entendimento destes trabalhos foram feitas, porém a proteção a estas formas de trabalho permaneceu.

4.3.1 Industrialização e trabalho infantil manual

Ao final da Primeira República, a economia brasileira era baseada fortemente na exportação de matérias primas e produtos, como o café, a borracha e o cacau, e dependia dos mercados externos para manter-se estável e em situação próspera. Com modificações no cenário internacional, esta estabilidade não tardou muito a desequilibrar-se, ao mesmo tempo em que a industrialização começava a aumentar no país. Com as alterações nas relações comerciais internacionais em razão da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, a indústria brasileira foi impulsionada

por fatores que resultaram da diminuição dos produtos importados dos países europeus envolvidos na guerra, pelas mudanças no câmbio e por novos produtos de exportação que foram ganhando força, em especial o algodão (PRADO JR., [1945]2008). Os Censos industriais de 1907 e 1920 mostram o desenvolvimento das indústrias no país, que passam de 3.258 para 13.336 em 13 anos (Ibid, p. 260-261).

A indústria têxtil foi a que mais se desenvolveu nos anos iniciais da república, impulsionada pela demanda de consumo interno, em especial das classes mais baixas, e pelo aumento dos negócios exportadores do algodão, que continuaram a se expandir até a Segunda Guerra Mundial (PRADO JR., 2008; OLIVEIRA, 2009). Além de contribuir no desenvolvimento econômico, este ramo da indústria foi um dos responsáveis pelo emprego de crianças como sua mão de obra. Moura (2013) informa que na cidade de São Paulo, em 1910, cerca de 30% da mão de obra nesta indústria era composta por menores de idade e, em 1919, esse número chegava a 40%. Mas não foi somente este ramo de atividade que empregou crianças ao longo do período de expansão da industrialização. Em 1940, elas representavam cerca de 22% dos trabalhadores das indústrias de transformação e, em outras áreas, a porcentagem também era alta, se comparada com a atualidade: nos setores agrícolas e pecuaristas cerca de 31%; nas indústrias extrativas cerca de 23%; e no comércio cerca de 16% dos trabalhadores eram menores de idade⁹⁴ (CENSO, 1940).

No Censo realizado 10 anos depois, em 1950, nos mesmos ramos de atividade, a porcentagem de trabalhadores menores de idade em relação à totalidade de trabalhadores em cada um dos setores era a seguinte: cerca de 20% na indústria de transformação; 27% nos setores agrícolas e pecuaristas; 19% nas indústrias extrativas; e no comércio cerca de 15%⁹⁵. Apesar de ser uma diminuição pequena, o padrão na diminuição da quantidade de crianças trabalhadoras foi mantido ao longo do século XX. Dados do anuário estatístico do Brasil de 1979⁹⁶ apresentam a evolução da população economicamente ativa desde 1940 e apontam que, no grupo de idade de 10 a 19 anos, o percentual deste grupo, em relação ao total da população economicamente ativa, foi reduzido da seguinte forma: dentre as pessoas economicamente ativas, aquelas entre 10 e 19 anos representam, em 1940, 26,6%

⁹⁴ Pessoas entre 10 e 19 anos, em relação ao total de pessoas com 10 anos ou mais.

⁹⁵ Pessoas entre 10 e 19 anos, em relação ao total de pessoas com 10 anos ou mais.

⁹⁶ Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1979.

do total; em 1950, 23,7%; em 1960, 20,7%; e em 1976, 22,7%. Nas duas décadas seguintes, estas mesmas proporções passam a ser, em 1981, 21,3%⁹⁷ e, em 1990, 17,7%⁹⁸. A Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1993, aponta que a população entre 10 e 19 anos de idade representa cerca de 14,25% da população empregada⁹⁹. Na última década do século XX, os resultados do Censo de 2000 mostram que 13,5% da população economicamente ativa era composta por pessoas entre 10 e 19 anos de idade.

Zelizer (1994, 1998) apresenta alguns argumentos sobre a proibição do trabalho das crianças nos Estados Unidos no início do século XX, quando dois grupos duelavam, um, pelo direito das crianças trabalharem, e outro, pelo direito de serem protegidas do trabalho. Aspectos econômicos, culturais, filosóficos e constitucionais eram postos em jogo na disputa pelo direito do Congresso legislar acerca do trabalho das crianças e, até os anos 1930, os defensores do trabalho das crianças ganhavam a disputa.

Para esses defensores, proibir legalmente as crianças de trabalhar era equivalente a "... empoderar o Congresso para invadir os direitos dos pais de dar forma à vida familiar de acordo com seus desejos" (NEW YORK TIMES, 1924 apud ZELIZER, 1998, p. 89). Do ponto de vista filosófico, o trabalho das crianças era defendido pelo seu valor na formação dos cidadãos americanos, um costume tão enraizado que seus defensores o justificavam pelo valor que teve na vida do presidente Abraham Lincoln e nas palavras de Jesus Cristo. Do ponto de vista econômico, era defendido tanto pelos industriais que ainda utilizavam a mão de obra infantil, quanto pelas famílias que contavam com os salários das crianças para compor a renda¹⁰⁰. Do ponto de vista constitucional, a disputa girava em torno da autonomia dos estados em legislar e da constatação de que as leis federais propostas feriam tal direito. Para este grupo, a contrapartida ao trabalho era o ócio, algo inaceitável e que deveria ser combatido pelo trabalho.

Os defensores da proibição do trabalho das crianças, por sua vez, os *reformistas*, na denominação dada por Zelizer (1994, 1998), atribuíam o trabalho das

⁹⁷ De acordo com dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1982.

⁹⁸ De acordo com dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1992.

⁹⁹ FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Estes dados não incluem os empregados da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

¹⁰⁰ No final do século XIX a contribuição dos salários das crianças na cidade da Filadélfia girava em torno de 30% da renda total familiar (ZELIZER, 1998)

crianças “... a um sistema econômico mal encaminhado [no qual] a contribuição de uma criança para a economia familiar fora redefinida como uma exploração mercenária dos pais” (ZELIZER, 1998 p. 89). Para os reformistas, os pais que permitiam ou que defendiam o trabalho de seus filhos não os amavam, ou, pelo menos, não os amavam direito.

Após os anos 1930, começa a ser invertida a balança entre esses grupos até que os reformistas ganham a batalha, e, em 1938, como parte do *New Deal* foi assinado pelo presidente Franklin Roosevelt, o *Fair Labor Standard Act*, no qual se proibia o trabalho opressivo da criança, que, tirante algumas exceções, significava a não empregabilidade de menores de 16 anos de idade e se regulava a idade mínima para algumas atividades, que variava entre os 10, 12, 14 e 16 anos de idade¹⁰¹.

A retirada das crianças do trabalho foi motivada por diferentes razões, inclusive pelo avanço tecnológico e por sua concorrência com a mão de obra adulta, mas uma de suas consequências, como aponta Zelizer acerca das pesquisas de Paul Osterman, é que a legislação da educação compulsória só se tornou possível porque a mão de obra das crianças se tornou obsoleta, sendo um resultado da retirada das crianças do trabalho, e não sua causa. Segundo Osterman (1980¹⁰² apud ZELIZER, 1998, p. 85) “como as firmas não precisavam mais do trabalho das crianças e adolescentes, aqueles que pressionavam pela escolarização compulsória mais longa foram capazes de ter sucesso”.

Essa questão do trabalho das crianças e da sua utilidade ou inutilidade, do ponto de vista econômico e do trabalho, como trata Zelizer, tem outra face, teorizada por Qvortrup, aquela que aponta a imanência do trabalho infantil ao sistema de produção predominante. De acordo com este autor “... as crianças sempre trabalharam, porém a natureza de seu trabalho obrigatório mudou, de acordo com os modos de produção predominantes” e, para se compreender a escolarização em massa e a retirada das crianças da força de trabalho, é necessário “... compreender as atividade obrigatórias das crianças no relacionamento destas com as economias predominantes” (QVORTRUP, 2001, p. 129-130). A tese do pesquisador coloca em xeque a ideia de que a escolarização se opõe ao trabalho, pois a escolarização, em

¹⁰¹ Fonte: www.dol.gov/whd/regs/statutes/FairLaborStandAct.pdf

¹⁰² OSTERMAN, Paul. **Getting started**: the youth labor market. Cambridge, MA: The MIT Press, 1980.

si, é o trabalho das crianças nos sistemas de produção capitalistas atuais, após a conclusão dos processos de industrialização.

O que Qvortrup argumenta é que há uma continuidade no trabalho infantil, por meio de sua imanência aos sistemas de produção, que passaram de predominantemente manuais, no período de pré-industrialização em massa, para escolares, em sistemas já industrializados. Dessa forma, o pesquisador discorda de Zelizer, ao dizer que, quando as crianças deixaram de trabalhar elas passaram de úteis a inúteis, pois, se do ponto de vista familiar, elas deixaram de contribuir para a composição da renda, do ponto de vista social, elas assumiram o trabalho que lhes cabia nos novos meios de produção, isto é, a escolarização. Para Qvortrup (1995, p. 1, grifos no original) “... como resultado da industrialização, *as tarefas obrigatórias das crianças passaram de um tipo útil para outro tipo útil de trabalho*”: o trabalho infantil escolar.

Foram mostrados nesta seção dados referentes à saída lenta, porém constante, das crianças entre 10 e 19 anos de idade do conjunto da força de trabalho no Brasil. Se considerarmos apenas os dados referentes às crianças entre 10 a 14 anos de idade, estes números serão ainda maiores. Beltrão (2014) faz uma análise do trabalho infantil no Brasil e apresenta, em seu conjunto de dados, sua evolução com foco no grupo de 10 a 14 anos de idade. Em sua tese, utiliza e trabalha com várias informações estatísticas e, com base nos dados que apresenta, é possível determinar a porcentagem de pessoas entre 10 e 14 anos de idade economicamente ativas. Ressalte-se, porém, que, ao contrário das informações anteriormente apresentadas sobre a atividade econômica da população entre 10 e 19 anos, verificadas em relação à totalidade da população economicamente ativa, os dados deste pesquisador estão em relação ao total da população do grupo de idade. Nesta lógica, nos últimos 50 anos do século XX, a proporção da população de 10 a 14 anos economicamente ativa evoluiu de cerca de 20%, em 1950, para 12,7%, em 1970, aumentando para 14,5% em 1980, e caindo novamente, em 1990, para 10,5% e 9% em 2000¹⁰³. Esta estatística demonstra a queda do trabalho infantil manual no Brasil ao longo do século XX e, se considerarmos os dados do total da população economicamente ativa dos dois últimos censos brasileiros, observa-se que o grupo de 10 a 14 anos representa 2,1% do total da população economicamente ativa em

¹⁰³ Porcentagens calculadas a partir dos números absolutos apresentados por Beltrão (2014) do total de crianças entre 10 e 14 anos e do número de crianças deste grupo etário economicamente ativas.

2000 e 1,3% em 2010, ou seja, do ponto de vista de trabalho imanente ao sistema, retomando a argumentação de Qvortrup, esses dados reforçam que o trabalho infantil manual não é mais o trabalho majoritário das crianças, assim como o sistema de produção atual depende menos da mão de obra infantil.

Este exame do desenvolvimento da infância, que considera sua relação com o trabalho, tem por objetivo destacar o movimento de saída das crianças do trabalho infantil manual para, então, discutir a entrada em massa no trabalho infantil escolar. De acordo com Qvortrup,

Se algo deve ser comparado, portanto, devem ser as funções das crianças imanentes ao sistema em sociedade pré-industriais e as funções das crianças imanentes ao sistema em sociedades industriais. A última é o trabalho infantil escolar; este tem em princípio o mesmo significado ou racionalidade para nosso sistema de produção que o trabalho manual tinha em sistemas de produção pré-industriais, ou seja, preparar as crianças para as funções do trabalho no sistema [de produção e econômico] majoritário (QVORTRUP, 1995, p. 9, grifos no original).

Para falar sobre o trabalho infantil imanente ao sistema, após apresentar a queda do trabalho manual, serão discutidas a escolarização em massa e a demanda por educação, retomando a legislação.

4.4 A demanda por educação pré Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961

A expansão e demanda por educação no estado de São Paulo foi estudada por Beisiegel entre as décadas de 1940 e 1970. Em seu estudo, publicado inicialmente em 1974, o pesquisador aponta que

A multiplicação das oportunidades de ingresso nas escolas de nível primário, médio e superior e a diferenciação dos serviços que tendem a exprimir, no interior do sistema escolar, a crescente complexidade da vida social moderna [...] Uma apreciação do conjunto indica que o sistema escolar, no Estado, já está caminhando no sentido da extensão das oportunidades educacionais de nível primário à totalidade da procura (BEISIEGEL, 2004, p. 11-12).

Dentre outros dados, Beisiegel analisa a demanda por matrícula nos diferentes níveis de ensino que passam a ter mais procura, ao longo das décadas, por níveis ulteriores ao primário, nível este que era obrigatório desde a CF/34.

Conforme apontado anteriormente, no primeiro governo Vargas houve uma maior centralização na legislação educacional e as Leis Orgânicas do Ensino Secundário e Industrial possibilitaram uma organização nacional deste nível de ensino. Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição, na qual foi estabelecido que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (alínea d do inciso XV do Art. 5º da CF/46), algo que ocorreu somente 15 anos depois, com a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 4.024/1961). Aquela Carta Constitucional também preconizava a educação familiar e escolar como um direito e, no que se refere ao ensino, determinava o ensino primário obrigatório e gratuito, determinava ainda a gratuidade dos níveis superiores àqueles que provassem falta de recurso e obrigava as empresas que tivessem mais de 100 funcionários a ofertar o ensino primário (Art. 166, 186 da CF/46).

Em 1946, três outras leis orgânicas do ensino foram promulgadas: a do ensino primário, do ensino normal e do ensino agrícola. A *Lei Orgânica do Ensino Primário* (Lei nº 8.529/1946) apresentava uma série de determinações para o território nacional, porém, ao mesmo tempo, descentralizava essas orientações ao estabelecer que cada estado teria suas próprias leis do ensino primário, isto é, posicionava a Lei Orgânica como princípios a serem seguidos (Art. 26), admitindo as diferenças estaduais que, antes de sua publicação, já existiam. Algumas questões importantes desta lei no tocante à relação entre infância e escola, em especial ao processo de estreitamento desta relação, são as determinações sobre sua obrigatoriedade e gratuidade, sobre o aparelhamento dos sistemas escolares e atendimento da demanda.

A obrigatoriedade imposta nesta lei está em concordância com aquela determinada nas Constituições que a antecedem, mas este documento especifica a idade, dos sete aos 12 anos (Art. 41), dos quais, quatro anos deveriam ser cumpridos no curso primário elementar, com quatro anos de duração, e complementar, com um ano de duração (Art. 5º). Esta obrigatoriedade do ensino era regulada pela matrícula das crianças, que imputava pais e responsáveis caso fosse infringida, de acordo com as normas instituídas pelo novo Código Penal, conforme consta no artigo 43 da Lei Orgânica do Ensino Primário. As penas às quais pais ou responsáveis estavam sujeitos eram multa ou detenção de até um mês (Art. 246 do Decreto-Lei nº 2.848/1940). Uma lei aprovada em 1948 reforça a busca pelo cumprimento dessa obrigatoriedade, garantindo a matrícula de crianças filhas de

artistas itinerantes que acompanhavam seus pais, desde que apresentassem certificado de matrícula da última escola (Lei nº 301/1948).

A gratuidade, por sua vez, é uma forma de permitir a todos o acesso à educação primária, porém, como o artigo 39 da Lei Orgânica do Ensino Primário estabelece, tal gratuidade “... não exclui a organização de caixas escolares a que concorram, segundo seus recursos, famílias dos alunos”. Em 1959, a Lei nº 3.537 autorizou crédito para conceder bolsas de estudos a alunos carentes, matriculados em escolas particulares. A questão da gratuidade, assim como o aparelhamento dos sistemas de ensino primário, dependia de financiamento e, ao final de 1942 foi instituído do *Fundo Nacional do Ensino Primário*, que seria “... formado pela renda proveniente dos tributos federais que para este fim vierem a ser criados [e destinados]... à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país” (Art. 2º e 3º do Decreto-Lei nº 4.958). Pela lente da legislação, e considerando essas leis específicas, pode-se dizer que havia a intenção de contemplar o que a lei orgânica preconizava: atender às demandas da sociedade e aparelhar o sistema de ensino com novas escolas.

Ao examinar os dados provenientes dos Censos de 1940, 1950 e 1960 sobre a população e sobre instrução, verifica-se que a frequência a uma instituição escolar, entre as pessoas de cinco e nove anos de idade, era de 17,5% em 1940, de 10,5% em 1950 e de 21% em 1970. Entre a população de 10 a 14 anos de idade, no que se refere à frequência escolar, tem-se 29% em 1940, 39% em 1950 e 53% em 1960. Mesmo que ainda longe de atingir a totalidade, ou a quase totalidade das crianças, o aumento do segmento da população que frequentava escolas parece ser um sinal da crescente amplitude de atendimento da demanda. Beisiegel (2005) relata que, entre os anos de 1940 e 1960, o índice de matrícula no curso primário fundamental mais do que dobrou entre a população do estado de São Paulo, o que superou o crescimento populacional do período, passando de 554.322 matrículas, em 1940, para 1.353.033, em 1960¹⁰⁴. Dentre essas matrículas, mais de 75% encontrava-se em áreas urbanas e suburbanas, sendo que a população de áreas urbanas representava 62% do total da população do estado¹⁰⁵, o que mostra que

¹⁰⁴ Mesmo que os índices mostrem avanço nas matrículas, vale lembrar que em 1892 no estado de São Paulo já se havia determinado classes e cursos primários em todas as áreas com mais de 20 crianças em idade escolar. Mesmo assim, não se havia atingido a totalidade da população.

¹⁰⁵ Para se ter noção de comparação, no Brasil, neste mesmo Censo de 1960, viviam em áreas urbanas 45% da população, e os outros 55%, em áreas rurais.

nas áreas urbanas além do número absoluto de matrículas ser maior, a demanda pela escolarização também o era¹⁰⁶.

A Lei Orgânica do Ensino Primário também estipulava que o magistério no primário somente poderia ser exercido por professores habilitados que tivessem "... recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exames de habilitação" (Art. 34), mas não há maiores informações ou exigências além dessas prevista no artigo.

Em 1946, é publicada a *Lei Orgânica do Ensino Normal* (Decreto-Lei nº 8.530), que organiza o ensino dos docentes e administradores de escolas. Esta lei determinava dois ciclos de formação, o primeiro ciclo que habilitava regentes de ensino primário e o segundo que habilitava professores primários. O primeiro ciclo do curso normal, para regentes, equivalia ao ginásio e exigia certificado de curso primário, idade mínima de 13 anos e exame de admissão. O segundo ciclo, para professores, a exigência era de certificado do primeiro ciclo ou curso ginásial e ter pelo menos 15 anos de idade e equivalia ao curso colegial, mas somente permitia o ingresso posterior em faculdade de filosofia. Além desses cursos, o ensino normal ainda compreendia cursos de especialização para professores primários e de habilitação para administradores escolares (Art. 2º, 3º, 6º e 21).

O curso normal ficava, em princípio, sob administração federal e estaduais, mas permitia aos municípios e particulares que o mantivessem com a condição de seguirem uma série de regras que iam desde exigências físicas das instalações, ao corpo docente e à necessidade de escolas primárias e/ou secundárias anexas (Art. 40 e 42). Esta lei possibilita destacar algumas questões acerca da ampliação do sistema escolar brasileiro e das demandas de educação do período, pois em seu artigo 39 e seu Título V, que trata das medidas auxiliares, expressa a relevância da formação dos professores primários para que se tornassem possíveis os planos de expansão do ensino primário. Conforme vê-se abaixo:

Art. 39. Os poderes públicos federais e estaduais devem desenvolver a rede de estabelecimentos de ensino normal, mediante conveniente planejamento, *a fim de que, no devido tempo e onde se torne necessário, haja em número e qualidade os docentes reclamados pela expansão dos serviços de ensino primário.*
[...]

¹⁰⁶ Comparando o número total da população por áreas urbanas e rurais com as matrículas nessas mesmas áreas tem-se a seguinte porcentagem: 6,8% da população rural estava matriculada nas escolas primários fundamentais; e nas áreas urbanas as matrículas correspondiam a 12,6% da população.

Art. 50. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo *acentuar a gratuidade do ensino normal* e bem assim, para a *instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários*.

Parágrafo único. A concessão das bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos.

Art. 51. A União, os Estados e os Municípios poderão subvencionar estabelecimentos particulares de ensino normal, sob mandato, sempre que funcionem em zonas onde não haja ensino normal oficial.

Art. 52. Os estabelecimentos de ensino normal, deverão constituir-se como centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem, esforçando-se sempre por desenvolver ação conjunta em prol da dignificação da carreira do professor primário.

Art. 53. *Nenhuma taxa recairá, sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino normal.* (Decreto-Lei nº 8.530, grifos nossos)

Mesmo que esta lei orgânica represente um avanço na organização do ensino, vale lembrar que formar professores do ensino primário em nível secundário era um retrocesso, considerando a exigência imposta pelo Decreto nº 19.890/1931, que determinava formação em nível superior para o ensino secundário.

Também em 1946, foi publicada a *Lei Orgânica do Ensino Agrícola* (Decreto-Lei nº 9.613), "... ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura" (Art. 1º). O ensino agrícola era dividido em dois ciclos, o primeiro, que equivalia ao ginásio, compreendia os cursos de iniciação e de mestria agrícola, ambos com dois anos de formação, sendo exigida, para o segundo, a conclusão do primeiro. Para este ciclo, eram exigências a conclusão do curso primário, idade mínima de 12 anos e o exame vestibular. O segundo ciclo equivalia ao colégio e compreendia os cursos técnicos e pedagógicos, estes com a finalidade de formar docentes para o ensino agrícola e, aqueles, com o objetivo de formar profissionais com conhecimento técnicos da agricultura. Em ambos os cursos havia diferentes especialidades a serem escolhidas e, em todos os cursos e ciclos, exigia-se capacidade física para o trabalho (Art. 6º, 8º, 9º e 26). Esta lei orgânica previa também a possibilidade de, nos estabelecimentos de ensino agrícola, haver ensino primário, destinado a "... adolescentes analfabetos ou que ainda não tenham recebido aquele ensino de modo satisfatório, e que sejam candidatos ao curso de iniciação agrícola" (Art. 65).

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola deixa transparecer alguns aspectos dos planos para a nação dentro do seu espectro de atuação. Ao falar das finalidades

dessa modalidade de ensino, destaca-se que deve atender aos interesses dos trabalhadores rurais, das propriedades agrícolas e “aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” (item 3 do Art. 2º).

Como é possível perceber, pelo conjunto da legislação até aqui apresentada sobre a educação escolar, a escola vinha seguindo um caminho de expansão, e este caminho teve diferentes desdobramentos no que se refere a modalidades e níveis de ensino. Pelo parâmetro legal, é possível identificar movimentos de estreitamento da relação entre infância e escola na primeira metade do século XX, em especial após 1930. Igualmente, este estreitamento é identificado pelos dados estatísticos que mostram que as crianças passaram a frequentar mais e mais estabelecimentos de ensino, mesmo que ainda distante de atingir a grande maioria da população em idade escolar. Da mesma forma, é possível ver, por estes dados, que as crianças ainda faziam parte da população economicamente ativa em altas proporções se comparadas à atualidade, e que a regulamentação do trabalho das crianças teve um movimento de aumento e diminuição da idade mínima legal. A partir disso, pode-se afirmar que, no período até aqui destacado, as crianças brasileiras viviam em situações simultâneas de trabalho infantil manual e escolar e questiona-se se seria isto um indício de dois modos de produção ainda concomitantes, mesmo após a finalização do processo de industrialização pesada como o caracteriza Sônia Draibe.

4.5 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a primeira década de LDB

Em 1961, foi publicada a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 4.024)¹⁰⁷ que normatiza e dá diretrizes para o ensino em todo o território nacional. A LDB 4024/61 reforça a educação dada no lar e na escola como um direito de todos, já estabelecido pela CF/34, e acrescenta que “à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (Parágrafo único do Art. 2º da LDB 4024/61). No artigo 3º, a LDB 4024/61 estabelece as formas pelas quais o

¹⁰⁷ As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passarão, a partir deste ponto, a ser denominadas pela sigla LDB seguidas do número e ano de publicação.

direito à educação será assegurado, quais sejam pela obrigação do poder público em oferecer o ensino, e pela obrigação do Estado em prover recursos a famílias em situação de desvantagem econômica. O artigo 3º, em especial, parece dar pistas de que, apesar da obrigatoriedade do ensino primário à época, e pelo discurso legal de expansão da oferta e do atendimento em níveis ulteriores de ensino, a gratuidade ainda não era o ponto central para a inserção em massa das crianças na escola, inserção esta que é uma das características mais acentuadas no estreitamento da relação entre infância e escola.

Considerando o objeto desta pesquisa, o desenvolvimento da infância em sua relação com a escola, especialmente no que tange à proximidade desta relação, foram examinadas leis para identificar as propostas que fizeram com que, na atualidade, mais de 97% das crianças entre sete e 14 anos estivessem na escola¹⁰⁸. Dessa forma, especial atenção foi dada à análise que trata dos diferentes níveis de ensino. Nos anos 1960, a LDB 4024/61 dividia a educação em educação pré-primária; ensino primário; ensino médio; e ensino superior. Para o ensino pré-primário, a lei propõe o estímulo a empresas que tenham, entre seus funcionários, mães de crianças de até sete anos de idade, idade limite da educação pré-primária (Art. 23 e 24). Para o ensino primário, o que a lei propõe é sua obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade, em conformidade com o que historicamente já vinha sendo estabelecido; a obrigatoriedade, para empresas com mais de 100 trabalhadores, de manter ensino gratuito para funcionários e filhos de funcionários, ou regime de bolsas de estudo, ou, em casos de propriedades rurais que não o pudessem fazer, de facilitar a frequência ou instalação de escolas públicas em suas propriedades (Art. 27, 31 e 32).

Como forma de garantia do cumprimento da obrigatoriedade, o artigo 30 da LDB 4024/61 proíbe os pais ou responsáveis, de crianças em idade de ensino compulsório, de ocupar cargos públicos ou em empresas concessionárias, porém, há uma série de situações que isenta os pais ou responsáveis desta obrigatoriedade, a saber, "... a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança" (parágrafo único do Art. 30). Isto é, a lei isenta o Estado do cumprimento da obrigatoriedade ao dizer que insuficiência de escolas é

¹⁰⁸ E 92% considerando a idade atual de obrigatoriedade, que vai dos quatro aos 17 anos.

justificativa para o seu descumprimento, assim como isenta a família sem condições financeiras. Ao mesmo tempo, libera o Estado da necessidade de apoiar famílias em condição de pobreza ou de criar formas de superá-la, ao não dar condições para que as crianças frequentem escolas durante os anos de ensino compulsório. A lei também desobriga as escolas, em si, ao determinar o término do período de matrícula como justificativa, da mesma forma que não apresenta alternativas para crianças que não podem, por motivos de saúde, deslocar-se e participar das atividades escolares.

Acerca dessas isenções de responsabilidade relativas à matrícula obrigatória no ensino primário, pode-se retomar a lei nº 301/1948, que garantia a matrícula, a qualquer tempo, dos filhos de artistas itinerantes, e questionar como seria a continuidade dessa lei. Com relação às doenças ou anomalias das crianças, em 1969, o Decreto-Lei nº 1.044 estabeleceu, considerando o direito constitucional da educação, que receberiam “... tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados¹⁰⁹” (Art. 1º). Estes alunos receberiam atividades domiciliares para compensar a ausência escolar, mas os mesmos já deveriam estar matriculados, e, aos diretores, caberia a responsabilidade de autorizar tal regime. Com relação à pobreza e à insuficiência de escolas, podem ser consideradas as leis federais que buscavam ampliar as escolas oficiais (públicas) para o atendimento da população de forma mais ampla.

A CF/46 e a LDB 4024/61 preconizavam a obrigação das empresas industriais, comerciais e agrícolas de fornecer ensino primário aos seus funcionários e aos filhos destes, porém, em 1964, a Lei nº 4.440/1964 instituiu o *salário-educação*, contribuição de todas as empresas, independentemente do número de funcionários, à Previdência Social, num sistema de compensação de custos para cada funcionário com filhos em idade de ensino compulsório. Esta contribuição

¹⁰⁹ As características de incapacidade de frequência escolar são as que seguem: “a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc” (Art. 1º do Decreto-Lei nº 1.044/1969).

correspondia “... ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar” (Art. 1º). Dessa forma, as empresas que antes deveriam fornecer o ensino primário passaram a ser desobrigadas a tal, ao mesmo tempo em que aquelas que já forneciam ensino primário, por meio de escolas ou bolsas, poderiam ser isentas da nova contribuição (Art. 7º). Em 1969, é publicado Decreto-Lei que estabelece plano de distribuição do salário-educação para o ano vigente, no qual 40% dos recursos seriam destinados a redes municipais e particulares para ampliação, construção e manutenção dos espaços físicos (Art. 3º do Decreto-Lei nº 503/1969).

Para o ensino médio, que compreendia o ciclo ginásial e o ciclo colegial, a LDB 4024/61 mantinha a exigência do exame de admissão e a idade mínima de 11 anos para o primeiro ciclo, e, para o curso colegial, a exigência de certificado ginásial (Art. 36 e 37). Com relação ao ginásio, não foram feitas grandes alterações, considerando as propostas da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. No entanto, o curso colegial deixou de ser dividido entre clássico e científico. Além disso, a LDB 4024/61 incorporou a normatização dos ensinos médios técnico industrial, agrícola, normal e comercial, anteriormente regulamentados por leis orgânicas de ensino próprias. Os cursos industrial, agrícola e comercial, sob a denominação de ensino técnico, eram compostos pelos ciclos ginásial, de quatro anos, e colegial, de três anos, sendo que a lei exigia que, além das disciplinas técnicas específicas de cada curso, fossem incluídas disciplinas dos cursos ginásial e colegial secundário. Em 1964, por meio do Decreto nº 53.558, foi alterada a denominação das escolas agrícolas para ginásios e colégios agrícolas, em conformidade com a LDB 4024/61, e, em 1968, a Lei nº 5.465 determina a preferência, dirigida a agricultores ou seus filhos, em cursos de ensino agrícola.

O ensino normal, por sua vez, não teve muitas alterações em relação à Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, mantendo a formação de regentes do ensino primário em grau ginásial e de professores do ensino primário em grau colegial e a formação de professores do ensino médio no ensino superior.

No que tange ao financiamento da educação, a LDB 4024/61 estipulou o mínimo de 12% da receita federal e de 20%, para os estados, municípios e distrito federal. O regime de bolsas de estudo foi mantido e inserido o reembolso para “... educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos” (Art. 94), sendo

estabelecida a prioridade de bolsas no ensino médio para filhos menores de ex-combatentes e menores carentes, pela Lei 5.507/1968. O regime de bolsas para o ensino primário, entretanto, só era permitido “... quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais” (§ 4º do Art. 94 da LDB 4024/61). Além das leis de organização do ensino foram encontradas leis que tratam do financiamento da educação¹¹⁰, seja por meio de auxílio financeiro a determinados estabelecimentos de ensino, seja de incentivos fiscais para a educação como deduções no imposto de renda.

A LDB 4024/61 não diferencia o ensino feminino, diferentemente das leis anteriores, que davam preferência para o ensino em separado ou inseriam disciplinas de economia doméstica e/ou puericultura para as meninas¹¹¹.

Ainda nos anos 1960, o Brasil foi submetido à ditadura militar, em 1964, o regime que fez promulgar uma nova Constituição em 1967, com significativas alterações feitas pela Emenda Constitucional nº1 de 1969 (EC/69). No que se refere à educação, esta Carta Constitucional mantém o direito à educação no lar e na escola para todos, aumenta a obrigatoriedade do ensino para as crianças entre sete e 14 anos de idade, garantindo a gratuidade em estabelecimentos oficiais, o que não significava necessariamente a garantia de acesso ao ensino gratuito, como se viu na LDB 4024/61. A nova Constituição mantém a obrigação das empresas em oferecer o ensino primário ou de recolher a contribuição do salário-educação, este incluído pela EC/69. Estipula ainda que os níveis de ensino superiores ao primário serão gratuitos para aqueles que provarem insuficiência de recursos, dando preferência, nestes casos, para a concessão de bolsas de estudo e, em se tratando de ensino superior, com reembolso posterior.

Além da Constituição, há dois decretos-lei que chamam a atenção pela sua ligação com o regime ditatorial, são eles o Decreto-Lei nº 477/1969, que definia as infrações cometidas em estabelecimentos, e o Decreto-Lei nº 869/1969, que tornava a disciplina de educação moral e cívica obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino. No que se refere às infrações, especial ligação com o novo regime

¹¹⁰ Ainda que seja interessante a análise da educação e sua expansão por meio de alterações no financiamento, este não é foco da análise.

¹¹¹ Todas as Leis Orgânicas do Ensino, exceto a do Ensino Normal, faziam algum tipo de diferenciação entre meninos e meninas. Em alguns casos, estipulava-se preferência por estabelecimentos separados ou classes separadas. Em outros, foram inseridas disciplinas que se destinavam exclusivamente às meninas ou uma organização diferenciada do currículo.

político é encontrada nos incisos do artigo 1º, nos quais definiam os seguintes atos como infração disciplinar:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; [...] III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe; IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; [...] VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (Art. 1º do Decreto-Lei nº 477/1969).

Na mesma linha, o decreto sobre a obrigatoriedade da disciplina educação moral e cívica que se apoiava nas “tradições nacionais” tinha como objetivo

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Art. 2º do Decreto-Lei nº 869/1969).

Além da legislação, que passou a centralizar na LDB 4024/61 grande parte da organização da educação nacional, houve um aumento no número de crianças com acesso à escola, na primeira década de sua vigência. Os dados do Censo de 1970 mostram que, do total da população entre cinco e nove anos de idade, 44% frequentavam um estabelecimento de ensino, embora, ao considerar os dados deste grupo de idade a partir dos sete anos, idade inicial de ensino compulsório, a proporção seja de 63% das crianças entre os sete e nove anos. Com relação ao grupo das de 10 a 14 anos de idade, a frequência chegava aos 69%. O que estes dados deixam claro é que ainda se estava longe de atingir a totalidade da população em idade obrigatória de ensino, mesmo que o acesso ao ensino viesse aumentando desde a década de 1940.

Neste mesmo censo podem ser encontradas informações sobre a população economicamente ativa que, no grupo de idade de 10 a 14 anos, refere cerca de 12% de crianças, o que representava em torno de 5% do total da população

economicamente ativa no país. Estes dados mostram que, ao mesmo tempo em que as crianças se ocupavam cada vez mais do trabalho infantil escolar, cada vez menos eram encontradas em atividades de trabalho infantil manual.

4.6 A Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: da publicação à Constituição de 1988

Apesar da quantidade de leis encontradas sobre infância e educação neste período entre a LDB de 1971 e a CF/88¹¹², as mais relevantes são a LDB em si (Lei nº 5.692/1971) e o novo Código de Menores (Lei nº 6.697/1979). A Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 1971, trouxe alterações formais para a educação, inclusive a mudança de nomenclatura e organização. O *Ensino de 1º grau*, com duração de oito anos, passa a agregar o antigo ensino primário e o primeiro ciclo, ginásial, do ensino secundário¹¹³, e o *Ensino de 2º grau*, com duração de três ou quatro anos, equivalente ao antigo segundo ciclo, o colegial, do ensino secundário. Esta LDB 5692/71, em conformidade com a CF/67, estabelece o ensino compulsório entre os sete e 14 anos de idade e trata ligeiramente da educação de crianças pré idade obrigatória, mencionando apenas em um artigo que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação” (§ 2º do Art. 19). Muitos aspectos, contudo, foram mantidos, tais como a exigência feita às empresas de oferecer ensino, agora de 1º grau, aos seus funcionários e filhos destes, ou o recolhimento do salário-educação; as exigências de formação dos professores; e a preferência por bolsas de estudos aos alunos capacitados e carentes de recursos. A LDB 5692/71 institui o ensino profissionalizante, ainda no 1º grau, como sondagem de aptidões, e transforma o 2º grau em diversos cursos profissionalizantes, então obrigatórios a todos os estudantes. A LDB 5692/71 apresenta um interesse pela formação profissional e preparação para o trabalho que a difere das outras duas Leis de Diretrizes e Bases, a anterior de 1961 e a posterior de 1996, que fica evidente desde seu artigo 1º, que determina que

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

¹¹² Um total de 23 leis localizadas no portal da legislação.

¹¹³ A LDB 5692/71 faz a correspondência com a CF/67 entre o ensino primário obrigatório presente naquela Carta Constitucional e o Ensino de 1º grau.

o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Lei nº 5.692/1971).

Em 1982, diversas alterações foram feitas na LDB 5692/71 por meio da Lei nº 7.044, contudo o foco na profissionalização permaneceu, como verifica-se pela alteração do artigo 4º, que estabelece que “a preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (§ 1º do Art. 4º). Há uma diferenciação interessante, relativa às escolas de zonas rurais, que podem alterar o calendário de aulas para que as férias coincidam com períodos de plantio e colheita, considerando, por um lado, as crianças do campo como mão de obra, junto a suas famílias, e, por outro, a diminuição dos números de repetência e evasão.

Em continuidade à apresentação de dados estatísticos, em 1980, foi feito o nono recenseamento demográfico, que revela que 67% das crianças entre sete e 14 anos, o novo intervalo da obrigatoriedade, frequentava uma instituição de ensino. Ao segmentar os dados entre ‘população de sete a nove anos’ e ‘de 10 a 14 anos’, a proporção, respectivamente, é de 63% e 69%, ou seja, em termos percentuais, não se verifica qualquer acréscimo na população atingida pela escolarização compulsória desde a década anterior.

4.6.1 O Novo Código de Menores

O Código de Menores (Lei nº 6.697), de 1979, substituiu aquele consolidado em 1927, dele diferindo já ao tratar de seu objeto: a assistência, proteção e vigilância de todos os menores de 18 anos, no que tange às *medidas preventivas*, e, em casos especiais, dos menores em *situação irregular*, não mais nomeados menores abandonados e delinquentes. A definição do que são ‘situações irregulares’ mostra uma mudança de atitude em relação aos menores de idade se comparado ao Código de 1927, pois são esclarecidas da seguinte forma:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b)

exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal (Art. 2º).

Esta mudança na forma de tratamento e definições fica perceptível ao observar os termos que deixaram de ser usados neste Código, tais como vadiagem, libertinos, mendigos e delinquentes. Da mesma forma, verifica-se que o tratamento esperado nas *medidas cabíveis* aos menores, que objetivam "... fundamentalmente, à sua integração sócio-familiar" (Art. 13), não são mais, pelo menos no discurso legal, uma forma de proteger a sociedade das crianças perigosas, mas de protegê-las dos perigos que a sociedade impôs a elas, ou de integrá-las de forma adequada, segundo a lei, à sociedade. Conforme já apontado, parte deste Código é dedicada aos menores em situação irregular e parte à proteção, em diferentes aspectos, de todos os menores de 18 anos.

A respeito da proteção proposta no código, nomeada *medidas de vigilância*, destaca-se a proibição de crianças desacompanhadas de pais ou responsáveis em espetáculos culturais; em estabelecimentos de jogos, de azar ou não; e em viagens. Destacam-se as alterações, estabelecidas no antigo Código de Menores, no que se refere à perda ou suspensão do pátrio poder, que é regido pelo Código Civil, no qual se afirma o pátrio poder exercido pelo marido em colaboração com a mulher, e não mais pelo marido somente, assim como se revoga o artigo no qual se determinava que a mãe que se casasse novamente perderia o direito ao pátrio poder¹¹⁴.

Apesar de todas essas alterações, vale destacar, conforme já apontado no primeiro capítulo desta tese, que o termo *menor*, no Brasil, continua a ter uma conotação negativa (ALVIM, VALLADARES, 1988), ou seja, denomina um grupo de crianças excluídas de determinadas condições sociais, econômicas e/ou políticas.

Outra diferença deste código para o antigo é a ausência de determinações especiais no que se refere ao trabalho de menores, pois o novo Código de Menores apenas indica que este deva ser tratado em legislação especial. Isto não significa necessariamente uma desatenção, mas indica a concordância com as regulamentações propostas e existentes na CLT, inexistente quando do primeiro código. Poucas foram as alterações relativas à proteção do menor trabalhador,

¹¹⁴ Desde 1962, o pátrio poder da mãe era mantido, mesmo em caso de segundo matrimônio.

desde 1967, exceto pelas exigências referentes à necessidade de que este tenha o curso primário e/ou seja alfabetizado (Lei nº 5.686/1971).

4.7 A educação pós Constituição de 1988

A CF/88 é um marco legal no processo de redemocratização brasileira e apresenta significativas alterações para a infância, em sua relação com a escola e a educação escolar. A educação como direito de todos, conforme anteriormente exposto, já fazia parte das Cartas Constitucionais, mas, pela primeira vez, a educação é um dos direitos sociais, juntamente com a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (Art. 6º CF/88), direitos sociais aos quais foram acrescidos, em 2000, a moradia (EC nº 26/2000) e, em 2010, a alimentação (EC nº 64/2010).

A obrigatoriedade da educação escolar imposta em seu artigo 208 determina o *ensino fundamental* obrigatório e gratuito a todos¹¹⁵, entre os sete e os 14 anos de idade. A novidade que a CF/88 apresenta, de suma importância, é que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (§ 1º do Art. 208), ou seja, como direito público subjetivo, o Estado pode ser criminalizado pelo não cumprimento do proposto na Carta Constitucional, o que, pela primeira vez, indica que a legislação procurou não deixar brechas para que o Estado pudesse se desresponsabilizar pela oferta de ensino a todos os cidadãos em idade educacional compulsória, como ocorria com a LDB 4024/61. A Constituição também propõe que o ensino médio se torne progressivamente obrigatório e gratuito¹¹⁶, assim como atendimento às crianças de até seis anos em creches e pré-escolas¹¹⁷.

Se, em âmbito nacional, tinha início o processo de redemocratização brasileira, no cenário internacional, uma série de eventos levou a ser adotada, na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) em 1989. Destacam-se dentro das ações da própria Organização das Nações

¹¹⁵ Alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 para Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade.

¹¹⁶ Alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 para “progressiva universalização”, o que pode ser alcançado após a EC nº 59 que determina a idade obrigatória até os 17 anos.

¹¹⁷ Alterado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 para “educação infantil, em creches e pré-escolas” até os cinco anos de idade, visto que em 2005 a LDB de 1996 foi alterada para que as crianças ingressassem no Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Unidas (ONU) a adoção da Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, e o Ano Internacional da Criança, proclamado em 1979. A CDC, que apresenta uma maneira diferenciada de se olhar para as crianças, faz parte de um conjunto de mudanças em relação à infância e às crianças, que fizeram com que as crianças fossem, na atualidade, consideradas *sujeitos de direitos*. Como afirmam Rosenberg e Mariano (2010, p. 699)

A Convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgam-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos.

As pesquisadoras apontam ainda que o artigo 227 da CF/88 é uma clara inspiração no texto da CDC, de cuja versão original data do Ano Internacional da Criança, que coloca como dever do Estado e sociedade, além da família, priorizar o direito das crianças e dos adolescentes

à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227 da CF/88).

Ao comparar-se este artigo da CF/88 com o artigo 125 da CF/37, que declara que “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais” (Art. 125 da CF/37), no qual o Estado apenas colabora para suprir deficiências ou lacunas, verifica-se que as crianças passaram a receber mais atenção do poder público, ao mesmo tempo em que a proteção dos seus direitos é um interesse e um dever que cabe a todos, e não somente à família.

Não apenas como consequência da CDC¹¹⁸, mas em cumprimento ao seu artigo 4º, que estabelece que “Os Estados Partes adotarão todas as medidas administrativas, legislativas e de outra natureza, visando à implantação dos direitos reconhecidos nesta Convenção”, é promulgado no Brasil, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069)¹¹⁹. O ECA é uma lei fundamentalmente de

¹¹⁸ A CDC foi ratificada pelo Brasil em 21 de novembro de 1990, por meio do Decreto nº 99.710.

¹¹⁹ O ECA está dividido em duas partes. Na primeira delas há três títulos: o primeiro trata das disposições preliminares; o segundo título trata dos direitos fundamentais, no qual em seu quarto capítulo estabelece as normas no que se refere ao direito à educação; e um terceiro título trata da prevenção. Na segunda parte do Estatuto (denominada de parte especial), há sete títulos que tratam, respectivamente, da política de atendimento; das medidas de proteção; da prática de ato infracional;

proteção, conforme disposto em seu artigo 1º: “esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Entretanto, se difere das antigas leis de proteção, os Códigos de Menores, entre outros motivos, pelo tratamento dado às crianças e adolescentes como sujeitos de direito, direitos esses que merecem ser protegidos e garantidos pela sociedade e pelo Estado, isto é, uma forma distinta de tratamento e entendimento daqueles anteriormente dados aos menores. Além disso, esta lei focaliza não somente a proteção das crianças e adolescentes, mas outros direitos, já garantidos pelo artigo 227 da CF/88. Pode-se dizer que, no Brasil, é a partir da Carta Constitucional de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente que se atribuiu, legalmente, o status de *sujeito de direitos* às crianças.

4.7.1. As crianças como sujeitos de direitos

O ECA é uma lei que se dirige a todas às crianças, independentemente de suas condições e contextos. Como se viu na legislação do século XX, as leis de assistência e proteção destinavam-se às crianças abandonadas e delinquentes; o Código de Menores destinava-se a crianças infratoras e a todas as crianças, no que se referia à prevenção. Até mesmo a legislação educacional era voltada, particularmente, às crianças que já estavam na escola e não à busca pela inserção daquelas que não a frequentavam. Nesse sentido, o ECA se diferencia das leis anteriores, pois destina-se a todas as crianças e adolescentes, não mais compreendidas como menores, mas como pessoas que não atingiram a maioridade, mas nem por isso deixam de ser sujeitos de direitos.

Entre os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes estão o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à *educação*, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho. O direito à vida e à saúde deve ser garantido por meio de políticas públicas que atendam as mães gestantes, as crianças em período de aleitamento materno, as crianças e adolescentes que necessitem de tratamentos de saúde e que garantam a elas “... o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (Art. 7º).

das medidas pertinentes aos pais ou responsáveis; do conselho tutelar; do acesso à justiça e dos crimes; e das infrações administrativas.

Os direitos à liberdade, respeito e dignidade justificam-se pela lei, pois esta considera as crianças e adolescentes “... como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais” (Art. 15), o que envolve a inviolabilidade de sua integridade, tendo sido colocado como dever de todos a garantia desses direitos. O direito à convivência familiar e comunitária garante às crianças e adolescentes diferentes formas de proteção, a depender das necessidades específicas nas quais a criança ou o adolescente se encontra, na família natural, na família substituta, em programas de acolhimento, sob guarda ou tutela. No que se refere ao direito ao esporte, cultura e lazer, o ECA apenas estabelece o estímulo a atividades destinadas à infância e juventude. Por fim, em relação ao direito à profissionalização e à proteção no trabalho, o ECA ratifica o que a CF/88 determina, vetando o trabalho a menores de 14 anos, exceto na condição de aprendiz¹²⁰, reiterando a proteção a trabalhos prejudiciais e determinando que sua profissionalização e proteção no trabalho deva atentar para o “I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho” (Art. 69).

Como forma de viabilizar políticas públicas que atendessem às exigências do ECA, foi criado, em 1991, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), por meio da Lei nº 8.242. As atribuições do Conanda são elaborar e avaliar políticas públicas de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, assim como apoiar conselhos estaduais e municipais, e promover campanhas sobre os direitos da criança e adolescente, além de zelar pelo cumprimento da lei.

Alguns indicadores estatísticos podem colaborar para identificar a efetivação dos direitos estabelecidos pelo ECA. Para isso, além do indicador do trabalho infantil manual, que vem sendo utilizado nesta tese, foi acrescentado o indicador da mortalidade infantil, considerando o que a lei determina acerca do direito à vida. De acordo com dados publicados no Censo de 2000, houve queda em todos os estados na taxa de mortalidade, entre os anos de 1990 e 2000, que passou de 49,7 mortes em cada 1000 crianças nascidas vivas em 1990, para 30,8 em 2000, uma queda nacional de 37,5%. Retomando o indicador do trabalho infantil manual, este passou

¹²⁰ Em 1998 a idade mínima para a permissão do trabalho de menores de idade foi alterada pela Emenda Constitucional nº 20, passando a ser proibido o trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos de idade.

de 10% entre as crianças de 10 a 14 anos de idade para 9% no mesmo grupo. Mesmo tendo sido baixa a diminuição, o dado aponta para a contínua retirada das crianças da condição de mão de obra, que representavam 3% do total da população economicamente ativa em 1990 e 2% em 2000.

4.7.2 A educação como direito das crianças

Constitucionalmente garantido, o direito à educação ganha respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual se ratifica o direito à educação como direito público subjetivo. Este direito, segundo o ECA, visa “... ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Art. 53), entendendo-se que no “processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Art. 58).

Em 1990, foi celebrado o Ano Internacional da Alfabetização por meio de programas federais de incentivo, como o Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização (Decreto nº 99.520), atribuído àqueles que prestaram “... serviços de excepcional relevância em proveito da alfabetização” (art. 1º); e, em 1992, é lançado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura que, dentre outras ações, previa a formação de educadores e salas de leitura (Decreto nº 519). Entretanto, a lei mais geral que trata da educação após a promulgação da CF/88 é a LDB de 1996 (Lei nº 9.394).

A LDB 9394/96 reitera as leis anteriores no que se refere ao direito à educação escolar e acrescenta o atendimento gratuito em creches e pré-escolas e atendimento especializado a alunos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino (Art. 4º). Organiza a Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e normatiza todos estes níveis. Apresenta avanços no que se refere à formação dos professores, exigindo a formação em nível superior, mas, ao mesmo tempo, aceita também a formação em nível médio para professores da educação infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, o que revela a permanência das leis anteriormente vigentes.

O desenvolvimento da infância no século XX, em sua relação com a escola, passa pela inserção das crianças em instituições de ensino de diferentes níveis e

finalidades. Pela lente da legislação, esta inserção se fez, especialmente, pela manutenção de um período obrigatório de ensino, como se viu ao longo do capítulo. Ao final do século XX, os dados censitários mostravam que, enquanto 62% das crianças de cinco a nove anos frequentavam a escola em 1990, em 2000, este índice passou para 85%. Entre crianças de 10 a 14 anos, o percentual era de 80% em 1990 e 95% em 2000. O que estes dados revelam é que, após a redemocratização e as novas conquistas que foram alcançadas por meio e após a CF/88 ser promulgada, houve algum avanço no que se refere ao acesso à educação escolar, concluindo um processo de inserção das crianças na escola.

4.8 É a escola o lugar da infância?

Do ponto de vista da legislação, o acesso está aberto a todas as crianças, vistas como sujeitos de direito. Entretanto, ainda que o ECA derrube a ideia de *menor* como denominação das crianças excluídas social, econômica e/ou politicamente, parte da sociedade clama pela redução da maioridade penal. Num país com tanta diversidade em relação às culturas, com uma desigualdade social ímpar, com diferenças significativas entre as pessoas, o desenvolvimento da infância fica ainda mais complexo.

Tendo sido considerado o parâmetro da escolarização como recorte deste exame do desenvolvimento da infância no Brasil, pode-se afirmar que, ao longo do século XX, a legislação federal passou de indiferente à educação escolar para reguladora desta educação, instituindo não somente a obrigatoriedade do ensino, mas também a educação escolar como um direito de todas as crianças. Viu-se que a inserção das crianças na escola se caracterizou por um processo lento até que a quase totalidade delas tivesse acesso ao ensino, algo que só foi atingido no final do período estudado. Portanto, respondendo à pergunta proposta no título desta tese, pode-se dizer que sim, a escola é o lugar da infância, mesmo que este lugar não seja o único, visto que a família também o é, porém, em nível social, a escola é o lugar privilegiado da infância e para as crianças.

Apesar de a legislação ter tido papel importante para isso, não se pode afirmar que ela, sozinha, foi responsável pelo estreitamento da relação entre infância e escola, embora a proximidade fique cada vez mais intensa nas leis, pois, mesmo que a importância da educação estivesse presente no discurso legal, a própria

legislação permitia a exclusão de uma parte da população infantil da educação compulsória.

Se por um lado na atualidade a educação é para todos, por outro, ao longo século XX, se viu que a própria legislação adjetivava a infância, produzindo leis que se destinavam a agrupamentos específicos de crianças, fossem elas *menores*, *delinquentes*, *abandonadas*, *carentes*, *doentes*, etc. Para que, enfim, as crianças pudessem ser vistas como *sujeitos de direitos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que buscar compreender o desenvolvimento da infância é tarefa para muitas pesquisas.... Entretanto, parece urgente pensar em tornar mais e mais visível o que acontece com as crianças enquanto permanecem na categoria infância. Este trabalho busca somar-se a outros que, com esse objetivo ou não, buscaram identificar, verificar e estudar aspectos desse desenvolvimento.

Na introdução desta tese, foi destacada a provocação do pesquisador Jens Qvortrup, sobre inverter a pergunta e questionar como seria a organização social se a infância não existisse. A provocação e a investigação da legislação sobre infância e educação no Brasil permitem dizer que se a infância não existisse como uma categoria social, a escola, como a conhecemos, também não existiria. Nas palavras de Rosemberg (2013, p. 255),

a infância produz recursos econômicos, pois, pela demarcação de sua especificidade, dinamiza os mercados de trabalho e de consumo. Ao se lhe reconhecerem necessidades específicas, geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, gera também a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza filantrópica, comunitária, ou solidária.

Se por um lado a escola é lugar da infância na atualidade, utilizando essa lógica de inversão, a infância também é lugar da escola, pois, excluindo-se o ensino superior e a educação de jovens e adultos, toda a legislação escolar e a escola em si destinam-se às crianças¹²¹. Da mesma forma, a educação compulsória atinge somente as crianças, atores pertencentes à categoria geracional infância que provê os alunos, objeto da educação escolar.

A escolarização é uma característica estrutural da infância que foi sendo construída, no Brasil, ao longo do século XX, pois conforme é possível constatar por meio de dados estatísticos, para que ela se tornasse uma característica tão significativa da categoria em termos quantitativos, foi necessário quase um século de inserção das crianças na escola. Da mesma forma, houve um aumento de interesse na regulamentação do ensino na legislação federal a partir da década de 1930. Em princípio, as leis federais se destinavam à organização dos diferentes

¹²¹ Vale lembrar que para a ONU crianças são todas aquelas pessoas com menos de 18 anos de idade (CDC) e no Brasil, mesmo que o ECA diferencie crianças e adolescentes, ambos esses grupos são objeto desta lei, destinada a todas as pessoas menores de idade.

níveis de ensino de forma esparsa, até que na década de 1940 as *Leis Orgânicas do Ensino* foram sancionadas, o que permitiu uma primeira organização mais detalhada e ampliada, mesmo que ainda faltasse a unificação de todas essas leis.

A centralização da organização do ensino no Brasil se deu *pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, pois seus textos lidam com todas as modalidades e níveis de ensino. Publicadas em 1961, 1971 e 1996, cada uma delas tem características próprias. Na LDB 4024/61, destaca-se a intenção de inserir todas as crianças em idade de ensino obrigatório nas escolas, mas, as possibilidades que a lei traz para que essa exigência não seja cumprida, como se viu no capítulo 4, revela que, ao mesmo tempo em que aproxima a infância da educação, permite seu afastamento. A LDB 5692/71, por sua vez, dá nova forma à educação escolar pela organização do ensino em 1º e 2º graus, e traz a profissionalização como um de seus grandes objetivos, proposta que acabou sendo relativizada pela Lei nº 7.044/1982, que alterou os dispositivos referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. E a LDB 9394/96 traz as crianças como *sujeitos de direitos* e trata da educação escolar como um direito das crianças, direito conquistado desde a CF/88.

Ao longo do trabalho, além da legislação, foram apresentados diversos indicadores estatísticos com o objetivo de observar os índices de inserção das crianças na escola e os índices sobre a retirada das crianças da mão de obra braçal, conforme se vê no quadro abaixo:

Censos consultados	Porcentagem da população com mais de 5 anos de idade que sabe ler e escrever	Porcentagem das crianças de 5 a 9 anos de idade inseridas na escola	Porcentagem das crianças de 10 a 14 anos de idade inseridas na escola	Porcentagem das crianças de 10 a 14 anos, economicamente ativas
1890	15%	---	---	---
1900	34%	---	---	---
1920	35%	---	---	---
1940	43%	17%	29%	---
1950	49%	10%	39%	20%
1960	53%	21%	53%	---
1970	61%	44%	69%	12,50%
1980	67%	44%	69%	14%
1990	75%	62%	80%	10%
2000	84%	85%	95%	9%

Quadro 6 – Informações censitárias sobre instrução, educação e trabalho.

Este quadro permite observar como a inserção das crianças na escola foi um processo tanto contínuo quanto lento, que apresenta alguns aumentos mais expressivos nos índices, porém alcança pouco menos de 40% das crianças entre os 10 e 14 anos, na primeira metade do século. Verifica-se que somente no ano 2000 mais de 90% das crianças em idade obrigatória foram inseridas em instituições de educação. Da mesma forma, permite ver como cada vez mais as crianças deste mesmo grupo etário deixaram de trabalhar.

A inserção na escola e a retirada do trabalho são *dois lados de uma mesma moeda*, se entendermos este movimento dentro da perspectiva do trabalho infantil imanente aos sistemas de produção, como se viu nos capítulos 3 e 4.

Por que as crianças estão na escola?

Propõe-se pensar nas razões pelas quais as crianças estão na escola justamente por meio da tese de Qvortrup acerca do trabalho infantil imanente, considerando que “a noção [de imanência ao sistema] sugere que em qualquer sistema ou modo de produção deve haver uma lógica que faça a conexão de suas partes principais” (QVORTRUP, 2001, p. 141). Nessa lógica, encontrar as razões que justificam a escolarização em massa das crianças precisa, necessariamente, considerar o valor econômico da infância para a sociedade.

Este valor econômico atribuído à infância fica bastante claro quando se fala do trabalho infantil manual, pois este gera contribuições financeiras diretas, tanto para a subsistência das próprias crianças e de suas famílias, quanto para o sistema de produção em si, por meio de mão de obra. Zelizer (1994, 1998), como já se viu, conclui que sua utilidade econômica estava diretamente ligada ao trabalho desempenhado por elas¹²². Quando foram retiradas do conjunto de trabalhadores, e sua utilidade econômica deixou de existir, a escolarização em massa tornou-se realidade. No entanto, não é porque as crianças deixaram de contribuir financeiramente para o sustento da família, ou dos sistemas de produção, que elas perderam sua utilidade econômica, pois esta utilidade modificou-se junto com os modos de produção e, assim, a educação escolar em massa pôde ser almejada e conquistada. Desse ponto de vista,

¹²² Ressalte-se que não estão sendo questionados outros parâmetros, como o discursivo, o filosófico ou o sentimental ao se falar de utilidade ou inutilidade das crianças.

o fenômeno da escolarização em massa somente se efetivou quando foi demandado por uma economia que não só necessitava de uma força de trabalho instruída, mas que também havia se tornado forte o suficiente para tornar suas demandas dominantes (QVORTRUP, 1995, p. 3).

É claro que, além das demandas econômicas, outras forças foram responsáveis pela ampliação do acesso ao ensino e pela inserção das crianças na escola, tais como a pressão de grupos da sociedade, como a história das creches no Brasil informa acerca do aumento da oferta, ou a demanda pela educação de adultos, que teve apoio da Igreja. Da mesma forma, a legislação é um parâmetro que tanto influencia a escolarização em massa quanto é um resultado de sua demanda, que torna o ensino obrigatório, que regulamenta a vida das crianças e que pôde, após diversas alterações no entendimento da infância, da educação e dos direitos fundamentais das pessoas, ser compreendida como um *direito das crianças*.

Se o trabalho infantil imanente ao sistema na atualidade é o escolar, por que algumas crianças ainda desempenham o trabalho infantil manual? Apresenta-se aqui duas possíveis explicações para o fenômeno de coexistência dos trabalhos infantis manual e escolar. A primeira delas segue a lógica da imanência ao sistema que entende o trabalho infantil manual como residual ao sistema de produção pré-industrial (QVORTRUP, 1995). Em 1957, Ignácio Rangel publica *Dualidade básica da economia brasileira*, texto no qual expõe que a economia de nosso país é “... ao mesmo tempo *moderna e antiga*” (RANGEL, 2012, p. 291, grifos no original), ou seja, indica que setores pré-capitalistas e capitalistas coexistem. Apesar de se tratar de uma análise com quase 60 anos, ela nos auxilia a entender a persistência do trabalho infantil manual por nos fazer entender que a consolidação do capitalismo no Brasil e, conseqüentemente, da industrialização e da transição de modos de produção, não se deu de maneira unificada por todo o território e/ou setores da economia. Isto é, pode-se dizer que no Brasil, enquanto uma economia de transição, “... dois sistemas de produção viviam [e ainda vivem] lado a lado” (QVORTRUP, 1995, p. 2).

Uma segunda explicação diz respeito às grandes desigualdades econômicas e sociais existentes em nosso país, que influenciam as relações sociais entre as categorias geracionais, mesmo que de diferentes maneiras. Por exemplo, o último Censo realizado em 2010 indica que cerca de 37% das crianças entre 10 e 14 anos, que realizavam algum tipo de trabalho infantil manual, tinham rendimento de até um

salário mínimo¹²³. De acordo com Beltrão (2014), o rendimento das famílias é um aspecto importante ao se discutir o trabalho infantil, assim como o fato de que as crianças trabalharem “não pode mais ser considerado como causa ou fator estreitamente associado ao abandono escolar” (Ibid., p. 38).

Contudo, apesar de importante a relação entre trabalho infantil manual e escolar, e a imanência aos modos de produção ser uma das razões de as crianças estarem hoje inseridas quase em sua totalidade na escola, este não é o foco da pesquisa, portanto, apresenta-se agora uma síntese sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX em sua relação com a escola.

Reflexões finais: o ponto de chegada

Nesta pesquisa, a existência de uma relação entre infância e escola foi considerada como ponto de partida e ponto de chegada. Questionou-se, contudo, o quão estreita teria sido essa relação ao longo do século XX e como o aspecto da escolarização poderia ser examinado enquanto um dos padrões observáveis dentro do conjunto de condições gerais da categoria infância. Propõe-se agora o delineamento de uma arquitetura do desenvolvimento da infância dentro do recorte desta tese.

O primeiro aspecto que dá contornos à arquitetura da infância é a sua adjetivação, particularmente por leis que se destinam a certos agrupamentos de crianças. Vimos no primeiro Código de Menores a segregação das crianças para as quais a lei se destinava. Essas crianças eram abandonadas, delinquentes, mendigas, vadias, libertinas, enfim, *menores*. É interessante notar que neste Código de Menores as crianças¹²⁴ só são assim referenciadas quando se fala daquelas com menos de dois anos de idade, das expostas, e quando se fala das medidas de vigilância. Os abandonados e delinquentes eram chamados de menores. O segundo Código de Menores, aprovado mais de meio século depois, apresenta algumas alterações nesta adjetivação, mas ainda assim segrega as crianças, que em nenhum momento são referenciadas como tal nesta lei, diferentemente do primeiro Código que, mesmo de forma restrita, nomeia algumas crianças como crianças. Por um

¹²³ Ao considerar o total da população que tinha rendimento de até um salário mínimo, o índice cai para 32%.

¹²⁴ Como indicativo de busca de termos, ressalta-se que a grafia da época era *creança*.

lado, o Código de Menores de 1979 apresenta medidas para proteger todas as crianças, e, por outro, medidas que visam responder à *situação irregular* na qual as crianças se encontram.

O termo *situação irregular* parece interessante para se refletir sobre essas leis, pois neste início de século e nos dois primeiros Códigos de Menores o interesse legal na infância diz respeito aos agrupamentos de crianças que se encontram em situação *irregular*, ou seja, fora do papel que discursivamente cabia a elas: o de futuro da nação. Esta é uma das conclusões sobre o desenvolvimento da infância pela lente da legislação federal: o interesse se inicia pelas crianças que se *desviam do papel a elas atribuído no projeto de construção da nação*.

Um segundo aspecto que merece ser destacado é, na verdade, um desdobramento do primeiro, que revela a *ausência de interesse pela legislação federal na educação escolar das crianças no início do século*. Podem-se retomar as afirmações de Irene Rizzini (2008) sobre os problemas sociais da infância naquele momento, definidas como crianças *em perigo* ou *perigosas*, sem qualquer relação com a escolarização.

O terceiro aspecto que dá forma à infância são os *movimentos de regulamentação do ensino e a intenção de escolarização em massa*. Num primeiro momento tiveram destaque as Leis Orgânicas do Ensino que regulamentavam os diferentes níveis e modalidades, mas ainda assim, separadamente. Depois, vieram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em um único documento, reuniam níveis e modalidades, além de diversas outras regulamentações com vista à construção do sistema de ensino nacional. Ao mesmo tempo, a busca pela escolarização em massa se destaca na legislação federal pela obrigatoriedade e, em alguns períodos, pela gratuidade. O termo *intenção* foi propositalmente inserido porque, mesmo que a legislação federal estabelecesse a idade de ensino obrigatório, os indicadores estatísticos brasileiros não permitem dizer que a escolarização obrigatória das crianças tenha sido atingida em grande parte do século XX, conforme se verifica pelas informações apresentadas no quadro 6.

O quarto aspecto acerca da arquitetura da infância é a *inserção das crianças na escola*, em especial quando se atinge ao final do século XX o que havia sido antes intencionado: a inserção de quase todas as crianças na escola.

O que nos leva ao quinto e último aspecto de destaque desse recorte do desenvolvimento da infância, nos leva ao ponto de chegada... a *escola como direito*

de TODAS as crianças, condição, de certa maneira, identificada pela obrigatoriedade do ensino, presente desde a CF/34, também identificada nos discursos legais acerca da importância da educação para a construção da nação, e certamente identificada pelo processo de inserção das crianças na escola.

Do ponto de vista legal, a obrigatoriedade do ensino pode ser um dos indicativos mais relevantes para se pensar esse estreitamento da relação entre infância e escola. Contudo, do ponto de vista da infância, e das crianças provavelmente, é a inserção da quase totalidade das crianças em idade escolar que tem maior relevância para a arquitetura da categoria. O aumento significativo de crianças inseridas na escola entre os anos de 1980 e 2000 permite concluir que o direito constitucional à educação começou a ser respeitado, de fato, somente após o processo de redemocratização e da promulgação da CF/88. A quase totalidade das crianças na escola quase permite dizer que seu *direito à educação* tem sido mais e mais respeitado. Nesta linha, pode-se pensar que *a escola é lugar da infância cidadã, das crianças sujeitos de direitos*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, L. Generational order. In: QVORTRUP, Jens. CORSARO, W. A. HONIG, M.S. (eds.). **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Hampshire: Macmillan Publishers, 2009.

ALVIM, M. R. B.; VALADARES, L. do P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Bibliográfico e Informativo das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: ANPOCS, n. 26, p. 3-43, 2, 1988.

ARIÉS, P.(1960) **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação e manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Nacional, 1959.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

_____. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BELTRÃO, Ricardo E. V. **A evolução do trabalho infantil no Brasil contemporâneo**: fatores associados e limites do PETI para o seu enfrentamento. 2014, 411f. Tese (Doutorado em administração pública e governo) – Fundação Getúlio Vargas, 2014

BREDA, Bruna. **Infância**: imagens e memórias de adultos. 2010, 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. GOMES, Lisandra Ogg. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/breda-gomes.pdf>> acesso em setembro/ 2012

BURKE, P. **História e teoria social**. Trad. K. B. Gerhardt, R. V. Majer, R. F. Leal. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012

CASTRO, L. R. de; KOSMINSKY, E. Childhood and its Regimes os Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current Sociology**, v.58 (2), p.206-231, Mar 2010.

CEBRAP. **A Criança, o Adolescente e a Cidade**. São Paulo: CEBRAP, 1972.

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks. Pine Forge Press, 1997.

_____. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Trad. Lia G. R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE MAUSE, L. *The History of Childhood*. New York. Psychohistory Press, 1974.

DRAIBE, Sônia. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas de industrialização no Brasil. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2004.

DURKHEIM, Emile. (1911) **Educação e Sociologia**. Trad. S. Matousek. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERNANDES, F. (1947) As “trocinhas” do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

FERREIRA, M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). (1997) **História social da infância no Brasil**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006

FREYRE, G. (1933) **Casa-grande e senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, 50ª ed. São Paulo: Global, 2005

FRØNES, I. Dimensions of childhood. In: QVORTRUP, J. Et al. (Eds.). **Childhood Matters**: Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury. 1994.

GAITÁN MUNÓZ, L. **Sociología de La infancia**: nuevas perspectivas. Espanha: Editorial Síntesis, 2006a.

_____. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, V. 43, N. 1, p. 9-26, 2006b

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1935

_____. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARDMAN, C. (1973) Can there be an anthropology of children? **Childhood**, Vol. 8(4), 2001 pp. 501-517

HONIG, M-S. How is the child constituted in childhood studies? In: QVORTRUP, J. CORSARO, W. A. HONIG, M.S. (eds). **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Hampshire: Macmillan Publishers, 2009

JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, Jens. CORSARO, W. A. HONIG, M.S. (eds.). **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Hampshire: Macmillan Publishers, 2009.

JAMES, A; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, A.; PROUT, A. Introduction. In: _____ (Eds.). **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer, 1990a.

_____. (Eds.). **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer, 1990b.

JENKS, C. (Org.). **The sociology of childhood: essential readings**. London: Batsford, 1982.

MANNHEIM, K. O problema das gerações. In: _____. **Sociologia do Conhecimento**. Vol. II. Porto: RES-Editora, s.d.

MARTINS, J. de S. (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAYALL, B. **Towards a Sociology for Childhood**. Buckingham: Open University Press, 2002

_____. **A history of the sociology of childhood**. London: IOEPress, 2013

MEAD, M. **Coming of Age in Samoa**. Harmondsworth: Penguin, 1928. Disponível em https://archive.org/stream/comingofageinsam00mead/comingofageinsam00mead_djvu.txt). Acesso em fevereiro/2015

MISSE, M. et al. **Delinquência juvenil na Guanabara**. Rio de Janeiro: Tribunal de Justiça do Estado da Guanabara, Juizado de Menores, 1973.

MONTANDON, C. (1998) Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. nº 112, p. 33-60, mar. 2001

MORAN-ELLIS, J. Reflections on the sociology of childhood in the UK. **Current Sociology**. V. 58(2), pp. 186-205, March 2010.

MORROW, V. Judith Ennew: A personal tribute. **Childhood**. Vol. 21(2). 2014, pp.151–160

MOURA, Esmeralda B. D. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: Priore, M.D. (1999) **História das crianças no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2013

MOURITSEN, F. Child culture – play culture. In: _____. QVORTRUP, J. **Childhood and children's Culture**. Odense: University Press of Southern Denmark, 2002

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In FARIA, A. L. G de; FINCO, D. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.37-54.

_____. (coord.). **Infância e Sociologia da Infância**: entre a invisibilidade e a voz. Relatório Científico. São Paulo: FEUSP/ CNPq, 2013.

OLDMAN, D. Adult-child relations as class relations. In: QVORTRUP, J. Et al. (Eds.). **Childhood Matters**: Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury. 1994

OLIVEIRA, Dennison de. **História do Brasil**: política e economia. Curitiba: Ibpx, 2009 (Série aspectos da história do Brasil)

PARSONS, T. (1951) **The Social System**. Abingdon, Oxon: Routledge & Kegan Paul, 1991.

POSTMAN, N. (1982) **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José L. de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO JR., Caio. (1945) **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008

PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991

_____. (org.). (1999) **História das crianças no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2013

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer, 1990.

QUINTEIRO, J. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. GT 14, 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, outubro. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>>, acesso em agosto/2013

QVORTRUP, Jens. The sociology of childhood. Introduction. **International journal of sociology**, 17(3): 3-37, 1987

_____. Childhood as a Social Phenomenon: An introduction to a Series of National Reports. **Eurosocial Report**. Vienna: European Centre, v.36, 1991.

_____. From useful to useful: the historical continuity of children's constructive participation. In: Marie Ambert (ed.) Theory and Linkages Between Theory and Research on Children/Childhood, in special volume of **Sociological Studies of Children**. Greenwich, Connecticut: JAI Press. 1995, pp. 49-76]. Recebido por e-mail do autor em documento não numerado conforme o impresso original.

_____. Childhood and Societal Macrostructures. Working paper # 9. Child and youth culture, 1999. Disponível em: http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/Kultur_og_formidling/WorkingPapers/09_ChildhoodAndSocietalMacrostructures%20pdf.pdf. Acesso em maio/2009.

_____. Generation – an important category in sociological childhood research. **ACTAS do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância**. Vol.2. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2000.

_____. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. RJ: NAU Editora / FAPERJ, 2001.

_____. Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. In MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (eds.) **Childhood and Children's Culture**. Odense: Odense University Press, 2002.

_____. The Development of Childhood. In _____.; ROSIER, K. B.; KINNEY, D. A. (eds.). **Sociological Studies of Children and Youth**, vol. 12 – Structural, historical, and comparative perspective. Bingley, UK: Emerald, 2009.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010b, pp. 631-643

_____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 40, n. 141, pp. 777-792. São Paulo, dec/2010c

_____. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.47, p.323-332, Ago. 2011a

_____. (1993) Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, v.22, n.1, p.199-211, Abr. 2011b.

_____. Visibilidades das crianças e da infância Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

QVORTRUP, J; BARDY, M., SGRITTA, G.; WINTERSBERGER, W. (Eds.). **Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics**. Aldershot: Avebury. 1994

QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.S. Why social studies of childhood? An introduction to the Handbook. In: _____. (eds.). **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Hampshire: Macmillan Publishers, 2009.

RANGEL, Ignácio. Dualidade básica da economia brasileira (1957). In: _____. **Obras reunidas**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2012.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez: 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. In: Silva, I, de O.; Silva, A.P.S.; Martins, A. A. (orgs). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.247-278.

_____. MARIANO, Carmem Lúcia S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, PP. 693-728, set./dez. 2010

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: Priore, M.D. (1999) **História das crianças no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2013

SARMENTO, M J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: _____. GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39 (Coleção Ciências Sociais da Educação)

SAVIANI, Demerval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). III **Congresso Brasileiro de história da educação**. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf> acesso em março de 2015.

SCOTT, John (Ed.). **Oxford dictionary of sociology**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2014 (Kindle version)

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**. São Paulo, Nov/2005, vol.17, n.2, pp. 335-350.

SIROTA, R. (1998). Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001

THORNE, B. Re-visioning women and social change: where are the Children? **Gender & Society**. March 1987 vol. 1 n. 1 p.85-109.

ZELIZER, V. A. (1985) **Pricing the priceless child**. The changing social value of children. Princeton: Princeton University Press, 1994.

_____. From useful to useless: moral conflict over child labor. In: JENKINS, H. (ed.). **The children's culture reader**. New York, London: New York University Press, 1998.

RELAÇÃO DE LEIS

- 1824 – BRAZIL. CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL, de 25 de março de 1824.
- 1827 – BRASIL. LEI de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.
- 1890 – BRASIL. DECRETO nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal.
- 1891 – BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 24 de fevereiro de 1891.
- 1892 – SÃO PAULO. Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado.
- 1916 – BRASIL. Lei nº 3.071, de 1 de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.
- 1919 – BRASIL. DECRETO Nº 3.725, de 4 de dezembro de 1919. Faz diversas correções no Código Civil e manda fazer do Código corrigido uma edição de cinco mil exemplares.
- 1923 – BRASIL. DECRETO nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923. Approva o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes.
- 1926 – BRASIL. DECRETO nº 5.083, de 1 de dezembro de 1926. Institue o Código de Menores.
- 1927 – BRASIL. DECRETO nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores.
- 1930 – BRASIL. DECRETO nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.
- 1931 – BRASIL. DECRETO nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras
- 1931 – BRASIL. DECRETO nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

- 1931 – BRASIL. DECRETO nº 20.630, de 9 de novembro de 1931. Modifica as condições para o registro provisório de professores, e dá outras providências.
- 1932 – BRASIL. DECRETO nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.
- 1932 – BRASIL. DECRETO nº 21.731, de 15 de agosto de 1932. Considera de utilidade pública a Cruzada Nacional de Educação, com sede nesta Capital.
- 1933 – BRASIL. DECRETO nº 22.784, de 30 de maio de 1933. Reduz as taxas de emolumentos nos estabelecimentos federais de ensino secundário e superior e dá outras providências.
- 1934 – BRASIL. DECRETO nº 24.104, de 10 de abril de 1934. Autoriza aplicar o saldo do crédito a que se refere o § 1º do art. 2º do decreto n. 22.784, de 30 de maio de 1933, relativo ao Colégio Pedro II (Externato), no custeio de serviços indispensáveis no mesmo instituto.
- 1934 – BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 16 de julho de 1934.
- 1935 – BRASIL. LEI nº 14, de 29 de janeiro de 1935. Modifica a legislação do ensino.
- 1935 – BRASIL. LEI nº 114, de 11 de novembro de 1935. Modifica a legislação do ensino.
- 1935 – BRASIL. LEI nº 119, de 25 de novembro de 1935. Regula a distribuição de subvenções a Instituições de Assistência, Educação e Cultura.
- 1937 – BRASIL. LEI Nº 444, de 4 de junho de 1937. Dispõe sobre o concurso para o magistério superior.
- 1937 – BRASIL. LEI nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil.
- 1937 – BRASIL. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 10 de novembro de 1937.
- 1939 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 1.750, de 8 de novembro de 1939. Modifica a legislação do ensino secundário.
- 1940 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.
- 1941 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 3.200, de 19 de abril de 1941. Dispõe sobre a organização e proteção da família

- 1942 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 4.244, de 8 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.
- 1942 – BRASIL. DECRETO nº 10.358, de 31 de agosto de 1942. Declara o estado de guerra em todo o território nacional.
- 1942 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 4.830, de 15 de outubro de 1942. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências.
- 1942 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institue o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário.
- 1943 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.
- 1946 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário.
- 1946 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.
- 1946 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola
- 1946 – BRASIL. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 18 de setembro de 1946.
- 1948 – BRASIL. LEI nº 301, de 13 de julho de 1948. Dispõe sobre matrícula nas escolas primárias para os filhos de artistas de circo.
- 1952 – BRASIL. DECRETO nº 31.546, de 6 de outubro de 1952. Dispõe sobre o conceito de empregado aprendiz.
- 1959 – BRASIL. LEI nº 3.537, de 2 de fevereiro de 1959. Autoriza o Poder Executivo a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$... 100.000.000,00 destinado à concessão de bolsas de estudos a estudantes.
- 1961 – BRASIL. LEI nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 1962 – BRASIL. LEI nº 4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada.
- 1964 – BRASIL. DECRETO nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agro-técnicas.
- 1964 – BRASIL. LEI nº 4.440, de 27 de outubro de 1964. Institui o Salário-Educação e dá outras providências.

- 1967 – BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, de 24 de janeiro de 1967.
- 1967 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 229, de 28 de fevereiro de 1967. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.
- 1968 – BRASIL. LEI nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.
- 1968 – BRASIL. LEI nº 5.507, de 10 de outubro de 1968. Estabelece prioridade para matrícula nos estabelecimentos de ensino público de curso médio e dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo para os filhos de ex-combatentes e órfãos menores carentes de recursos.
- 1969 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.
- 1969 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 503, de 18 de março de 1969. Aprova o plano de distribuição dos recursos da quota federal do Salário-Educação.
- 1969 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 869, de 12 de outubro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.
- 1969 – BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.
- 1969 – BRASIL. DECRETO-LEI nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.
- 1971 – BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- 1971 – BRASIL. LEI nº 5.686, de 3 de agosto de 1971. Dá nova redação a dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e dá outras providências.
- 1979 – BRASIL. LEI nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores.
- 1982 – BRASIL. LEI nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

- 1988 – BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, de 5 de outubro de 1988.
- 1990 – BRASIL. LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- 1990 – BRASIL. DECRETO nº 99.520, de 11 de setembro de 1990. Institui o Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização.
- 1990 – BRASIL. DECRETO nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.
- 1991 – BRASIL. LEI nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências.
- 1992 – BRASIL. DECRETO nº 519, de 13 de maio de 1992. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências.
- 1996 – BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.
- 1996 – BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- 1998 – BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 20, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências.
- 2000 – BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 26, de 14 de fevereiro de 2000. Altera a redação do art. 6º da Constituição Federal.
- 2000 – BRASIL. LEI nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.
- 2002 – BRASIL. LEI nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil.
- 2005 – BRASIL. LEI nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.
- 2006 – BRASIL. LEI nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

- 2006 – BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
- 2009 – BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
- 2010 – BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social.
- 2014 – BRASIL. LEI nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

APÊNDICE A – As 154 leis encontradas no *Portal da Legislação*

Ano	Tipo	Número	Ementa
1916	Lei	3071-16	Código Civil dos Estados Unidos do Brasil
1926	Decreto	5083-26	Institue o Código de Menores
1927	Decreto	17943-A - 27	Consolida as leis de assistência e proteção a menores
1932	Decreto	21241 - 32	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências
	Decreto	21731 - 32	Considera de utilidade pública a Cruzada Nacional de Educação, com sede nesta Capital
1934			CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
1935	Lei	14 - 35	Modifica a legislação do ensino
	Lei	65 - 35	Estabelece a competência do juiz de menores do Distrito Federal para processar e julgar as infrações de leis e regulamentos de assistência e proteção a menores, e dispõe sobre os exames a que devem ser submettidos os menores processados
	Lei	93 - 35	Declara feriado nacional, somente para efeitos escolares, o dia 6 de setembro de 1935
	Lei	114 - 35	Modifica a legislação do ensino
	Lei	119 - 35	Regula a distribuição de subvenções a Instituições de Assistência, Educação e Cultura
1936	Lei	259 - 36	Torna obrigatório, em todo o país, nos estabelecimentos de ensino e associações de fins educativos, o canto do hino nacional
1937			CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
	Lei	378 - 37	Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública
1939	Lei	1750 - 39	Modifica a legislação do ensino secundário
1940	Decreto-Lei	2848 - 40	Código Penal
1941	Decreto-Lei	3200 - 41	Dispõe sobre a organização e proteção da família
1942	Decreto-Lei	4830 - 42	Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências
	Decreto-Lei	4737 - 42	Dispõe sobre o reconhecimento de filhos naturais
1943	Decreto-Lei	5452 - 43	Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho
	Decreto-Lei	5976 - 43	Concede aumento geral de remuneração, vencimento e salário e institue o regime de salário-família
1944	Decreto	17401 - 44	Concede aumento geral de salário e institui o regime de salário-família no Departamento Nacional do Café, e dá outras providências
	Decreto-Lei	6379 - 44	Prorroga até 31 de maio de 1944 o prazo de entrega da relação de menores.
1946			CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

	Decreto-Lei	8530 - 46	Lei Orgânica do Ensino Normal.
	Decreto-Lei	9486 - 46	Eleva a taxa de Educação e Saúde para Cr\$ 0,80 e dá outras providências
	Decreto-Lei	9701 - 46	Dispõe sobre a guarda de filhos menores, no desquite judicial
	Decreto-Lei	9613 - 46	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
1948	Lei	301 - 48	Dispõe sobre matrícula nas escolas primárias para os filhos de artistas de circo.
1949	Lei	818 - 49	Regula a aquisição, a perda e a reaquisição da nacionalidade, e a perda dos direitos políticos
	Lei	883 - 49	Dispõe sobre o reconhecimento de filhos ilegítimos
1950	Lei	1295 - 50	Estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino
1952	Decreto	31546 - 52	Dispõe sobre o conceito de empregado aprendiz
1953	Lei	1821 - 53	Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores
1954	Lei	2252 - 54	Dispõe sobre a corrupção de menores
	Lei	2375 - 54	Dispõe sobre a inscrição no Registro Público da emancipação por outorga do pai ou da mãe
1959	Decreto	47038 - 59	Aprova o Regulamento do Ensino Industrial
	Lei	3537 - 59	Autoriza o Poder Executivo a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$... 100.000.000,00 destinado à concessão de bolsas de estudos a estudantes
	Lei	3550 - 59	Dispõe sobre o pagamento de subvenções orçamentárias concedidas à conta do Fundo Nacional do Ensino Médio
	Lei	3552 - 59	Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências
	Lei	3557 - 59	Determina a inclusão de subvenções no orçamento do Ministério da Educação e Cultura em favor da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e da Associação de Educação Católica do Brasil
	Lei	3558 - 59	Concede o auxílio de Cr\$ 3.000.000,00 ao Educandário Espírita e Escola Doméstica de Araguari, Estado de Minas Gerais
	Lei	3568 - 59	Autoriza o Poder Executivo a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$ 15.000.000,00, para atender despesas com as novas instalações do Colegio Pedro II Internato
	Lei	3614 - 59	Dispõe sobre os créditos orçamentários e adicionais destinados às atividades educativas, culturais e assistenciais do Ministério da Educação e Cultura
	Lei	3663 - 59	Assegura ao aluno de grau médio gratuidade de matrícula por motivo de falecimento de pai ou responsável

1960	Lei	3744 - 60	Autoriza a abertura do crédito especial de Cr\$ 3.000.000,00 para prosseguimento das obras do novo prédio do Colégio Municipal Pelotense, de Pelotas
	Lei	3771 - 60	Autoriza o Poder Executivo a abrir, pelo Ministério da Saúde, o crédito especial de Cr\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros). como auxílio à Associação de Assistência a Criança Defeituosa, e dá outras providências
	Lei	3772 - 60	Dispõe sobre servidores do Departamento Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas e da Comissão do Vale do São Francisco
	Decreto	49121-B	Aprova Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
1961	Decreto	50888 - 61	Submete a regime de intervenção federal o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e dá outras providências
	Lei	4024 - 61	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1962	Lei	4139 - 62	Autoriza a concessão da subvenção de Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros) à Liga Bahiana Contra a Mortalidade Infantil para manutenção do Hospital Martagão Gesteira
1963	Lei	4264 - 63	Concede auxílios especiais ao Colégio Salesiano Santa Rosa e a Escola Industrial Dom Bosco, de Niterói; à Escola Salesiana Dom Bosco, de Fortaleza; ao Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória, de Vitória; ao Ginásio Arquidiocesano, de Teresina; e dá outras providências
	Lei	4266 - 63	Institui o salário família do trabalhador
	Decreto	52682 - 63	Declara feriado escolar o dia do professor
	Lei	4275 - 63	Concede auxílios financeiros ao Colégio dos Irmãos Maristas e à União Sul-Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia, em Brasília, e dá outras providências
1964	Decreto	53558 - 64	Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agro-técnicas
	Lei	4352 - 64	Dispõe sobre a Campanha Nacional da Merenda Escolar
	Lei	4404 - 64	Dispõe sobre a nacionalidade de menor estrangeiro residente no País, filho de pais estrangeiros naturalizados brasileiros e aqui domiciliados
	Lei	4440 - 64	Institui o Salário-Educação e dá outras providências
	Lei	4513 - 64	Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências
1964	Decreto	55613 - 65	Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências.

	Lei	4655 - 65	Dispõe sobre a legitimidade adotiva
	Lei	4781 - 65	Concede isenção de licença de importação, tributos e emolumentos consulares para donativos destinados às obras de assistência social, mantidas pela Sociedade das Obras Sociais e Educativas - Estado da Bahia
1966	Lei	5089 - 66	Proíbe a impressão e a circulação de publicações destinadas à infância e à adolescência, que explorem temas de crimes, de terror ou de violência
	Lei	5145 - 66	Dispõe sobre a naturalização dos filhos menores, nascidos antes da naturalização dos pais, modifica os artigos 3º, 4º e 8º da Lei nº 818, de 18 de setembro de 1949, revoga a Lei nº 4.404, de 14 de setembro de 1964, e dá outras providências
1967			CONSTITUIÇÃO DO BRASIL
	Lei	5198 - 67	Cria, sob a forma de Fundação, o Centro Brasileiro de TV Educativa
	Decreto-Lei	228 - 67	Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências
	Decreto	60343 - 67	Aprova o Regulamento do Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC).
	Lei	5267 - 67	Proíbe a exibição de "trailers" de filmes impróprios para crianças, nos espetáculos para menores
	Lei	5274 - 67	Dispõe sobre o salário-mínimo de menores, e dá outras providências
	Decreto	60731 - 67	Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências
	Decreto	75778 - 67	Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências
	Lei	5333 - 67	Exige o atestado de vacinação contra a poliomielite para a concessão de visto consultar, das crianças de 3 (três) meses a 6 (seis) anos de idade
1968	Lei	5537	Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências
	Lei	5465 - 68	Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola
	Lei	5507 - 68	Estabelece prioridade para matrícula nos estabelecimentos de ensino público de curso médio e dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo para os filhos de ex-combatentes e órfãos menores carentes de recursos
	Lei	5531 - 68	Institui incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação e dá outras providências
	Lei	5536 - 68	Dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas, cria o Conselho Superior de Censura, e dá outras providências

1969	Decreto-Lei	477 - 69	Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências
	Decreto-Lei	483 - 69	Dispõe sobre a obrigatoriedade de inserção de assuntos de interesse educativo nos jornais de atualidades cinematográficas e estabelece nova classificação para filmes de curta metragem
	Decreto-Lei	503 - 69	Aprova o plano de distribuição dos recursos da quota federal do Salário-Educação
	Decreto-Lei	593 - 69	Autoriza o Poder Executivo a instituir uma fundação destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência
	Decreto-Lei	825 - 69	Dispõe sobre programas educacionais nos Territórios e Fronteiras
	Decreto-Lei	869 - 69	Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências
	Decreto-Lei	1044 - 69	Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica
1970	Decreto-Lei	1124 - 70	Permite deduções do imposto de renda das pessoas jurídicas para fins de alfabetização, nos exercícios de 1971 a 1973, inclusive
1971	Decreto	69053 - 71	Fixa normas para a participação de estudantes em congressos científicos ou competições artísticas ou desportivas de âmbito nacional ou internacional, bem como delega competência ao Ministro de Estado da Educação e Cultura para a regulamentação dos casos concretos
	Lei	5692 - 71	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
1973	Lei	1274 - 73	Prorroga, até 1976, inclusive, a vigência do Decreto-lei número 1.124, de 8 de setembro de 1970, que permite deduções do imposto de renda das pessoas jurídicas para fins de alfabetização
1974	Lei	6037 - 74	Estende às Fundações Nacional e Estaduais do Bem-Estar do Menor a isenção de que trata a Lei nº 3.577, de 4 de julho de 1959
	Lei	6086 - 74	Dispõe sobre o salário-mínimo dos menores, e dá outras providências
1975	Lei	6259 - 75	Dispõe sobre a organização das ações de Vigilância Epidemiológica, sobre o Programa Nacional de Imunizações, estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças, e dá outras providências
	Decreto-Lei	1422 - 75	Dispõe sobre o Salário-Educação
1976	Decreto-Lei	144 - 76	Prorroga a vigência do Decreto-lei nº 1.124, de 8 de setembro de 1970, altera limite para dedução do Imposto de Renda das pessoas jurídicas em favor do MOBIL e dá outras providências

	Lei	6332 - 76	Autoriza reajustamento adicional de benefícios previdenciários, nos casos que especifica, altera tetos de contribuição e dá nova redação a dispositivos da Lei nº 6.136, de 7 de novembro de 1974, que "inclui o salário-maternidade entre as prestações da Previdência Social".
	Decreto	78231 - 76	Regulamenta a Lei nº 6.259, de 30 de outubro de 1975, que dispõe sobre a organização das ações de Vigilância Epidemiológica, sobre o Programa Nacional de Imunizações, estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças, e dá outras providências
1977	Lei	6499 - 77	Dispõe sobre a educação dos filhos do Sargento Sílvio Delmar Hollenbach
	Lei	6515 - 77	Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências
1978	Decreto-Lei	1643 - 78	Prorroga prazos previstos na legislação do Imposto de Renda
1979	Lei	6697 - 79	Institui o Código de Menores
	Lei	6711 - 79	Fixa novo valor de salário-família
1985	Decreto	92248 - 85	Dispõe sobre a composição do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
1986	Decreto	93120 - 86	Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Leite para Crianças Carentes
	Decreto	93408 - 86	Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal, e dá outras providências
1987	Decreto	94084 - 87	Institui o Programa Nacional de Material Escolar, dispõe sobre sua execução e dá outras providências
	Lei	7644 - 87	Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras Providências
1988			CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
	Decreto	96164 - 88	Altera o Estatuto da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE
	Decreto	97219 - 88	Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização
1989	Decreto	98053 - 89	Vincula a Fundação Legião Brasileira de Assistência - LBA ao Ministério da Previdência e Assistência Social
1990	Decreto	99218 - 90	Aprova o Estatuto da Fundação Legião Brasileira de Assistência LBA, e dá outras providências
	Lei	8069 - 90	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
	Decreto	99519 - 90	Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
	Decreto	99520 - 90	Institui o Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização
	Decreto	99710 - 90	Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança

1991	Decreto	12 - 91	Aprova o Estatuto da Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA) e dá outras providências
	Decreto	13 - 91	Dispõe sobre o número de dias letivos e sobre a carga horária do ensino fundamental
	Decreto	26 - 91	Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil
	Decreto	114 - 91	Aprova a Estrutura Regimental do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, e dá outras providências
	Decreto	219 - 91	Institui, no âmbito do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, o Programa Nacional de Educação e Trabalho - PLANTE
	Lei	8242 - 91	Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências
	Decreto	240 - 91	Dispõe sobre a Carga Horária do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
	Lei	8315 - 91	Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
	Decreto	408 - 91	Regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, que cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), e dá outras providências
1992	Decreto	519 - 92	Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências
	Decreto	566 - 92	Aprova o Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar)
	Lei	8436 - 92	Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes
	Decreto	678 - 92	Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969
	Lei	8560 - 92	Regula a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento e dá outras providências
1993	Lei	8642 - 93	Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências
	Decreto	994 - 93	Dispõe sobre a arrecadação e a distribuição do Salário-Educação, previsto no § 5º do artigo 212 da Constituição e no Decreto-Lei n. 1.422, de 23 de outubro de 1975, e dá outras providências
1994	Decreto	1056 - 94	Regulamenta a Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e dá outras providências
	Decreto	D 1196 - 94	Dispõe sobre a gestão e administração do Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA), e dá outras providências
1995	Lei	8978 - 95	Dispõe sobre a construção de creches e estabelecimentos de pré-escola

	Lei	9029 - 95	Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências
	Decreto	1496 - 95	Dispõe sobre a celebração de convênios para prestação de serviços de assistência social entre a extinta Fundação Legião Brasileira de Assistência LBA e as entidades que menciona
1996	Decreto	1904 - 96	Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH
	Decreto	2429 - 96	Promulga a Convenção Interamericana sobre Conflito de Leis em Matéria de Adoção de Menores, concluída em La Paz, em 24 de maio de 1984
	Lei	9394 - 96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
	Lei	9424 - 96	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências
1997	Decreto	2208 - 97	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
	Lei	9536 - 97	Regulamenta o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
1998	Lei	9766 - 98	Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências
1999	Lei	9786 - 99	Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências
	Decreto	3087 - 99	Promulga a Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, concluída na Haia, em 29 de maio de 1993
	Decreto	3142 - 99	Regulamenta a contribuição social do salário-educação, prevista no art. 212, § 5º, da Constituição, no art. 15 da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei no 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências
	Decreto	3276 - 99	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências
	Decreto	3321 - 99	Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.
	Decreto	3326 - 99	Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências

2000	Decreto	3413 - 2000	Promulga a Convenção sobre os Aspectos Cíveis do Sequestro Internacional de Crianças, concluída na cidade de Haia, em 25 de outubro de 1980.
	Lei	9970 - 2000	Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes
	Decreto	3597 - 2000	Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999

APÊNDICE B – As 58 leis mantidas na primeira fase da análise

Ano	Tipo ¹²⁵ e número	Ementa
1916	L 3071-16	Código Civil dos Estados Unidos do Brasil
1932	D 21241 - 32	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências
1932	D 21731 - 32	Considera de utilidade pública a Cruzada Nacional de Educação, com sede nesta Capital
1934		CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
1935	L 119 - 35	Regula a distribuição de subvenções a Instituições de Assistência, Educação e Cultura
1937		CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
1941	DL 3200 - 41	Dispõe sobre a organização e proteção da família
1943	DL 5452 - 43	Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho
1946		CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
1946	DL 8530 - 46	Lei Orgânica do Ensino Normal.
1946	DL 9613 - 46	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
1948	L 301 - 48	Dispõe sobre matrícula nas escolas primárias para os filhos de artistas de circo.
1952	D 31546 - 52	Dispõe sobre o conceito de empregado aprendiz
1953	L 1821 - 53	Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores
1959	D 47038 - 59	Aprova o Regulamento do Ensino Industrial
1959	L 3537 - 59	Autoriza o Poder Executivo a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$... 100.000.000,00 destinado à concessão de bolsas de estudos a estudantes
1959	L 3552 - 59	Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências
1959	L 3557 - 59	Determina a inclusão de subvenções no orçamento do Ministério da Educação e Cultura em favor da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e da Associação de Educação Católica do Brasil
1959	L 3663 - 59	Assegura ao aluno de grau médio gratuidade de matrícula por motivo de falecimento de pai ou responsável

¹²⁵ Para facilitar a identificação das normas jurídicas, foram adotadas as siglas: 'L' para Leis; 'D' para Decretos; 'DL' para Decretos-Lei.

1961	L 4024 - 61	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1964	L 4440 - 64	Institui o Salário-Educação e dá outras providências
1964	L 4513 - 64	Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências
1967		CONSTITUIÇÃO DO BRASIL
1968	L 5537	Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências
1968	L 5507 - 68	Estabelece prioridade para matrícula nos estabelecimentos de ensino público de curso médio e dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo para os filhos de ex-combatentes e órfãos menores carentes de recursos
1968	L 5531 - 68	Institui incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação e dá outras providências
1969	DL 477 - 69	Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências
1969	DL 825 - 69	Dispõe sobre programas educacionais nos Territórios e Fronteiras
1969	DL 869 - 69	Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências
1969	DL 1044 - 69	Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica
1970	DL 1124 - 70	Permite deduções do imposto de renda das pessoas jurídicas para fins de alfabetização, nos exercícios de 1971 a 1973, inclusive
1971	L 5692 - 71	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
1975	L 6259 - 75	Dispõe sobre a organização das ações de Vigilância Epidemiológica, sobre o Programa Nacional de Imunizações, estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças, e dá outras providências
1975	DL 1422 - 75	Dispõe sobre o Salário-Educação
1976	D 78231 - 76	Regulamenta a Lei nº 6.259, de 30 de outubro de 1975, que dispõe sobre a organização das ações de Vigilância Epidemiológica, sobre o Programa Nacional de Imunizações, estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças, e dá outras providências
1979	L 6697 - 79	Institui o Código de Menores
1986	D 93408 - 86	Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal, e dá outras providências

1987	D 94084 - 87	Institui o Programa Nacional de Material Escolar, dispõe sobre sua execução e dá outras providências
1988		CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
1990	L 8069 - 90	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
1990	D 99710 - 90	Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança
1991	D 13 - 91	Dispõe sobre o número de dias letivos e sobre a carga horária do ensino fundamental
1991	D 26 - 91	Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil
1991	D 114 - 91	Aprova a Estrutura Regimental do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, e dá outras providências
1991	D 219 - 91	Institui, no âmbito do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, o Programa Nacional de Educação e Trabalho - PLANTE
1991	D 240 - 91	Dispõe sobre a Carga Horária do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
1992	D 678 - 92	Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969
1993	L 8642 - 93	Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências
1993	D 994 - 93	Dispõe sobre a arrecadação e a distribuição do Salário-Educação, previsto no § 5º do artigo 212 da Constituição e no Decreto-Lei n. 1.422, de 23 de outubro de 1975, e dá outras providências
1994	D 1056 - 94	Regulamenta a Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e dá outras providências
1996	L 9394 - 96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
1996	L 9424 - 96	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências
1998	L 9766 - 98	Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências
1999	L 9786 - 99	Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências
1999	D 3142 - 99	Regulamenta a contribuição social do salário-educação, prevista no art. 212, § 5o, da Constituição, no art. 15 da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei no 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências

1999	D 3321 - 99	Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.
1999	D 3326 - 99	Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências
2000	D 3597 - 2000	Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999

APÊNDICE C – Cronologia da obrigatoriedade do ensino no século XX na legislação federal

Ano	Descrição e Lei
1934	Frequência obrigatória no ensino primário (CF 34 art 150)
1937	Obrigatoriedade do Ensino Primário (CF 37 art 130)
1946	Obrigatoriedade do Ensino Primário (CF 46 art 167)
1961	Obrigatoriedade do Ensino Primário a partir dos 7 anos de idade (LDB 61 art 27)
1967	Obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos de idade (CF 67 art 168)
1969	Obrigatoriedade do ensino primário, dos 7 aos 14 anos de idade (CF 67 EC 69 art 176)
1971	Obrigatoriedade do Ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos de idade (LDB 71 art 20)
1988	Obrigatoriedade do Ensino Fundamental - sem idade especificada (CF 88 art 208)
1990	Educação é Direito de crianças e adolescentes (ECA art 53)
1990	Dever do Estado oferecer Ensino Fundamental obrigatório (ECA art 54)
1996	Obrigatoriedade do Ensino Fundamental (LDB 96 art 4º)
2005	Ensino Fundamental com 8 anos de duração, a partir dos 6 anos de idade (LDB 96 art 32)
2006	Ensino Fundamental com 9 anos de duração, a partir dos 6 anos de idade (LDB 96 art 32)
2009	Obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade (CF 88 art 208)
2013	Obrigatoriedade da Educação Básica de 4 a 17 anos de idade (LDB 96 art 4º)

APÊNDICE D – Delineamento da arquitetura do desenvolvimento da infância em sua relação com a escola a partir do exame da legislação federal do século XX