



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLYANA GOMES DE MATOS

**O DISPOSITIVO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR:
DISPUTAS, NEGOCIAÇÕES E DESAFIOS (2006-2016)**

Rio de Janeiro

2019

POLYANA GOMES DE MATOS

**O DISPOSITIVO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR:
DISPUTAS, NEGOCIAÇÕES E DESAFIOS (2006-2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

Rio de Janeiro

2019

POLYANA GOMES DE MATOS

O DISPOSITIVO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR:
DISPUTAS, NEGOCIAÇÕES E DESAFIOS (2006-2016)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

Examinada por:

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva - UFRJ

Prof. Dr. José Antonio Miranda Sepulveda - UFF

Prof. Dr. André Bocchetti - UFRJ

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo - UFRJ (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Maria Zélia Maia de Souza - UFJF (Suplente)

CIP - Catalogação na Publicação

M425d

Matos, Polyana Gomes de
O DISPOSITIVO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR:
DISPUTAS, NEGOCIAÇÕES E DESAFIOS (2006-2016)/
Polyana Gomes de Matos. -- Rio de Janeiro, 2019.
137 f.

Orientador: José Claudio Sooma Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Obrigatoriedade Escolar. 2. Legislação
Educativa. 3. Escolarização. 4. Dispositivo. 5.
Acontecimento. I. Silva, José Claudio Sooma,
orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**O dispositivo da obrigatoriedade escolar: disputas, negociações e desafios (2006-2016)**"

Mestrando(a): **Polyana Gomes de Matos**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. José Claudio Sooma Silva**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Claudio Sooma Silva - Presidente

Prof. Dr. André Bocchetti

Prof. Dr. José Antonio Miranda Sepúlveda

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha avó, Aparecida,
de quem sempre sentirei saudades.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de lembrar de todos aqueles que contribuíram nessa jornada; e são muitos. Agradeço, primeiramente, ao meu orientador e professor Zé Cláudio, sem o qual nenhuma destas linhas teria sido possível. Aprendi com cada correção em meus textos, com cada e-mail e orientação e, principalmente, com cada gesto humilde, singelo e comprometido. Agradeço à sua acolhida junto ao grupo de pesquisas, junto à cidade do Rio e, especialmente, junto às leituras. Foi incrível! Agradeço, igualmente, aos professores que participaram da banca do exame de projeto, André e Zé Sepulveda, que conjuntamente com meu orientador discutiram e debateram ideias e pensamentos sobre esta pesquisa.

Agradeço, também, a cada contribuinte que proporcionou o pagamento da bolsa de estudos que recebi nesses dois anos; sem ela, nenhuma das experiências que tive teriam sido possíveis. De igual modo, agradeço à CAPES pela gestão e repasse dos valores à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesta última, agradeço a cada professor e a cada disciplina em que pude debater e ouvir. Foram momentos que serão guardados para sempre na memória. Agradeço, ainda, aos colegas que me aproximei mais: Lívia, Aline, Carol, Isabella e a companheira de viagens Edineia. Nossas divertidas conversas tornaram tudo mais leve. Além destes, nessa instituição, é impossível não agradecer a Solange - querida Sol - pela presteza e acolhida. Cada pós-graduando deve muito a você e as suas imensuráveis alegrias. Obrigada gente!

Agradeço, também, a toda a minha família que fez parte dos meus momentos, especialmente das ausências. Em particular, agradeço a minha mãe, Denise, e ao meu padrasto, Wemerson, pela preocupação com as viagens e deslocamentos, pelos conselhos e pela torcida. Às minhas irmãs, Luise e Bárbara e aos meus cunhados, Mateus, Leandro e Felipe: obrigada pelas tentativas de me tirarem da rotina. Vocês são importantes e me fizeram/fazem ser quem eu sou! A minha amada e querida sobrinha Gabriela, agradeço por cada “fofurice” e por cada momento que tentou desligar meu computador ou sentar-se ao meu lado para estudar comigo; você marca a minha vida de formas inspiradoras.

Às minhas queridas amigas, Mariângela e Adriana, com quem aprendo constantemente sobre a vida e suas casualidades. Obrigada por se fazerem presentes e por, igualmente, serem preciosidades na minha vida. Espero permanecer contando com a amizade e apreço de vocês. Também a Dani, Mari, Karla, Yasmine e Lu, pelos incontáveis risos e

momentos de descontração; vocês me deram forças em muitos momentos e espero fazer o mesmo por vocês sempre que for possível.

Aos colegas de trabalho, que se tornaram amigos, Virginia, Carla, Léo, Adson e Andreia agradeço pelo auxílio, pela torcida e pelas negociações em minhas ausências. Vocês fazem parte dessa dissertação e, agora, também da minha vida. Desejo que possamos ainda rir e comemorar muito juntos!

Aos casais queridos, Anderson e Roselene que estiveram e estão na minha vida por diferentes fases; espero que continuem por muitos e muitos anos. Vocês são muito importantes para mim! Também a Renata e Vinicius, Jéssica e Betinho, Manu e Leandro que, por diversas vezes, foram alento e alegria, além de permitir que estivéssemos juntos em momentos difíceis. À amiga, Carol, que chegou há pouco tempo, e espero que seja para ficar! Vocês são inesquecíveis!

Aos colegas do grupo de pesquisas, Valter, Rosana, Raiza, Marcus, Felipe, Tatiana, Bárbara, Rosi e Lu que me acolheram e me auxiliaram por diversas e tantas vezes. Obrigada por tudo! As tardes de quinta-feira são outras com vocês! Compartilhamos sonhos, desejos e inspirações e sou grata por isto.

Por último, e mais importante, agradeço ao meu lindo marido, Vinicius. Obrigada por cada palavra, incentivo e compreensão. Por ficar comigo em todas as horas, e por incontáveis horas; a sua presença me inspira a escrever. A você peço desculpas pelas impaciências, ansiedades e as muitas ausências. A sua amizade faz parte do que sou e seu amor me muda constantemente. Você merece o mundo, quem dera pudesse te dar!

RESUMO

Esta pesquisa concentrou as atenções na ampliação da obrigatoriedade escolar entre os anos de 2006 e 2016, analisando três sobreposições legais: 1) lei 11.114/2005 que estabeleceu as matrículas aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, 2) lei 11.274/2006 que ampliou esta mesma etapa para nove anos de duração e 3) a emenda 59/2009 que alterou a obrigatoriedade escolar por idade: dos quatro aos dezessete anos. O objetivo geral foi o de problematizar algumas das articulações, tensões, negociações e desafios que estiveram (e permanecem) presentes na arena educacional no tocante à escolarização da infância. Para tanto, por um lado, optou-se por abordar a obrigatoriedade escolar como um acontecimento, perscrutando-a como um dispositivo que se configura por diferentes verdades (FOUCAULT, 1994, 1999, 2000, 2004). Por outro, e em concomitância, foi prestigiada uma aproximação com estudos em História da Educação que problematizam a legislação educacional como ponto de conversa e relação que ultrapassa, em muito, a predeterminação compulsória de apenas uns sobre outros (FARIA FILHO, 1998). Como um dispositivo, tal aproximação fez-se necessária, pois o mesmo prevê que múltiplas problemáticas podem atuar em sua composição e todas elas podem e precisam ser consideradas de igual modo - mesmo que atuando por diferentes níveis de exercício de poder-saber. Como um acontecimento, a mesma lógica está presente, já que as forças atuantes e presentes na história da elaboração e construção de uma legislação, não obedecem a um sentido unidirecional. Assim, a legislação, de um modo geral, e as legislações educacionais da ampliação do escopo de atendimento obrigatório, de modo mais específico, foram trabalhadas em relação com diversos outros pontos que se entrecruzam. Nessa medida, a investigação desse conjunto de leis entrelaçada às reflexões de outros autores que, igualmente, selecionaram a temática e o recorte temporal como objetos de interesse, propiciou compreender que junto à ampliação obrigatória da escolarização, predominantemente baseada na seriação, articularam-se (e continuam sendo articuladas) diferentes concepções de educação, infância e escolarização.

Palavras-Chave: História da Educação; Obrigatoriedade Escolar; Dispositivo; Escolarização; Legislação Educacional.

ABSTRACT

This study aimed at the expansion of compulsory education between 2006 and 2016, analyzing three legal overlaps: 1) law 11.114/2005, which established the enrollment at the age of six in the first year of elementary school (Ensino Fundamental); 2) law 11.274/2006, which extended this same stage to the length of nine years, and 3) the amendment 59/2009 that changed the compulsory education by age: from the age of four to the age of seventeen. Our general aim was to problematize some of the articulations, tensions, negotiations and challenges that were (and continue to be) present in the educational arena regarding childhood education. For this, on the one hand, it was decided to approach compulsory education as an event, looking at it as an enforcement that is shaped by different truths (FOUCAULT, 1994, 1999, 2000, 2004). On the other hand, and in concomitance, it was taken an approach with studies in the History of Education that problematizes the educational legislation as a point of conversation and relation that far surpasses the compulsory predetermination of only one over the others (FARIA FILHO, 1998). As an enforcement, such an approach has become necessary because it predicts that multiple problems can act in their composition and all of them can and should be considered equally - even if acting through different levels of exercise of power-knowledge. As an event, the same logic is present, since the acting forces present in the history of the elaboration and construction of legislation do not obey a one-way sense. Hence, legislation, in general, and the educational legislation of expanding the scope of compulsory attendance, more specifically, have been worked out in relation to several other points that intersect. To this extent, the investigation of this set of laws intertwined with the reflections of other authors who also selected the subject and the temporal cut as objects of interest, led us to understand that together with the expansion of compulsory education, predominantly based on serialization, articulated themselves about (and continue to be articulated) different conceptions of education, childhood and schooling.

Keywords: History of Education; Compulsory Education; Enforcement; Schooling; Education Legislation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I CIÚME, TRAIÇÃO E HISTÓRIA: <i>ACONTECIMENTALIZANDO A</i> OBRIGATORIEDADE ESCOLAR	26
1.1. O Acontecimento histórico	30
1.2. A obrigatoriedade escolar como um acontecimento histórico	34
1.2.1. Método mútuo	40
1.2.2. Ensino seriado	45
1.2.3. Obrigatoriedade escolar: enciumada, traída e acontencimentalizada	51
CAPÍTULO II A LEI COMO PROMESSA: O DISPOSITIVO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR E DO ORDENAMENTO JURÍDICO	55
2.1. Sobre Promessas, Sonhos e Desejos	55
2.2. O dispositivo da Legislação	60
2.2.1. A emergência dos dispositivos	66
2.2.2 Leis, práticas e obrigatoriedade	75
CAPÍTULO III VONTADES DE VERDADE EM DISPUTA: O DISPOSITIVO DA OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
3.1 A participação na elaboração das leis de obrigatoriedade	87
3.2 Posicionamentos e preocupações quanto à especificidade da Educação Infantil	97
3.3. Diferentes verdades, diferentes histórias	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

*Lutar com palavras
 é a luta mais vã.
 Entanto lutamos
 mal rompe a manhã.
 São muitas, eu pouco.
 Algumas, tão fortes
 como o javali.
 Não me julgo louco.
 Se o fosse, teria
 poder de encantá-las.
 Mas lúcido e frio, apareço e tento
 apanhar algumas
 para meu sustento
 num dia de vida.*

Carlos Drummond de Andrade

Sonhar com um projeto de pesquisa de mestrado e, posteriormente, com uma dissertação é, assim como a vida, feito de múltiplos sentimentos que misturados compõem a pesquisa e a escrita de forma tão presentes quanto cada palavra que se desenha. Amor, cansaço, prazer, ódio, satisfação, indignação, medo, aflição, sono, suor, estudo, intuição, frustração – para elencar apenas alguns – são sentimentos que podem parecer não ter história, mas que fazem parte desta pesquisa e deste trabalho.

Por ter sido a primeira de minha família a ingressar no Ensino Superior¹, a valorização deste segmento de ensino era pouca e, em contrapartida, muitas as suspeitas e desconfianças. Havia incertezas se essa inserção não ocasionaria mais problemas do que favoreceria a minha vida profissional/particular/familiar. Isso porque, apesar de ter sido aprovada em uma Universidade Pública, os gastos, principalmente com locomoção, mas também com “xerox”, livros, alimentação, eram uma realidade já nos primeiros dias da faculdade e a manutenção disto não poderia vir da minha família. Não teria outro jeito; eu teria de trabalhar e estudar. À

¹ Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora com início no ano de 2006.

época, me sentia tão feliz pela aprovação que a procura por emprego para me manter na Universidade tornou-se um prazer imenso; só pensava em me formar. E me formei, em 2010, com direito a festa de formatura, paga pelo mesmo trabalho que me manteve lá.

No entanto, apesar do orgulho de passar, frequentar e me formar numa Universidade Pública e, igualmente, de ser alguém que batalhou e trabalhou para isto, ficou uma sensação bastante incômoda naqueles anos de faculdade: a de que tive uma formação acadêmica “encurtada” por ser uma estudante trabalhadora - já que pude apenas terminar a carga horária necessária para conseguir o diploma de Pedagogia. Todas as demais tarefas oferecidas pela Universidade, como pesquisa e extensão, realizadas prioritariamente durante meu horário de trabalho, não puderam ser aproveitadas. Com dificuldade e muito cansaço consegui realizar apenas os estágios obrigatórios. Ao ver alguns colegas participando de grupos de estudos, seminários, simpósios, projetos e publicações tinha a nítida sensação de cursar outra faculdade, diferente daquela em que eles, mesmo ali sentados ao meu lado, cursavam. Era como se a faculdade deles fosse melhor e os demais que trabalhavam tivessem sempre que correr atrás de algum “prejuízo”. Sentia inveja! Mas, quando iniciei minha carreira profissional no magistério², em sala de aula, ouvia de colegas de profissão que isto não teria importância naquele espaço porque era necessário muito mais que os estudos - denominados - teóricos da faculdade para “dar conta” de uma sala de aula com os alunos. Sentia alívio!

Com os anos de profissão pude perceber que essa fala tinha lá a sua razão. Era necessário tudo o mais que vida proporciona. E todos aqueles sentimentos que não estão fora da vida, também não estavam fora da sala, tampouco estiveram fora da faculdade, mesmo que naquele presente eu não me desse conta disso. Às vezes com cansaço, outras com prazer, ou com indignação, medo, raiva, mas sempre em sala de aula e com sentimentos: fosse na faculdade, fosse na escola ou, agora, no mestrado.

Na entrada ao mestrado, que por muito tempo me pareceu algo distante e inatingível, transpassada por essas experiências, as especulações recorriam. “Agora você terá de estudar muito”; “tudo ficará difícil”; “sua vida social vai ter que acabar”; “vai dar aula em faculdade”; “terá que ler e escrever muito”; “não precisará mais da escola”; “sentirá falta daquilo que você perdeu na faculdade”. A sensação era de que as dimensões da vida, especialmente a acadêmica e profissional, se caracterizariam como uma corrida inequívoca em etapas, onde a cada nova fase os desafios aumentam e você fica “melhor” que anteriormente. Algo como se para todas as coisas houvesse uma causalidade, “como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos sua direção, as ideias sua lógica; como se esse mundo de coisas ditas e

² O ingresso na carreira deu-se no ano de 2013 na Escola Estadual Ana Salles, na cidade de Juiz de Fora.

queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias” (FOUCAULT, 1988, p. 16). Melhor somente estudar do que ter que trabalhar também, melhor na escola que na faculdade, melhor no mestrado que na escola. E os passos não deveriam vacilar, estando sempre certos do que queriam, arranjados e encaixados! Escola, trabalho, faculdade, profissão, mestrado. Mas, será assim mesmo? Pensava que sim! Mas no meio do caminho tinha um mestrado!

*

Nas escolas de Educação Básica que atuava, em 2015³, emergiu os questionamentos e inquietações iniciais quanto a esta pesquisa: como é comum na cidade de Juiz de Fora, para complementação da carga horária e principalmente do salário, grande parte dos professores/pedagogos possuem dois cargos divididos entre os turnos do dia ou da noite. Em alguns casos, ambos são na mesma rede, mas em outros, assim como era o meu, um turno é em uma escola estadual e outro em uma escola municipal. Naquele ano, a escola estadual da qual fazia parte ofertava turmas de primeiro ano do Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, funcionando em três turnos; enquanto que a municipal ofertava do primeiro período da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental em dois turnos diurnos. Nessas duas escolas várias problematizações se apresentavam, mas a que me chamou a atenção foram as datas de corte etário para as crianças ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, visto as tantas e diferentes decorrências desta política nas duas redes em que trabalhava.

Isso porque, em 2006, teve início, pela lei n° 11.114/2005 que alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴, o processo de matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. É preciso destacar, porém, que essas matrículas já aconteciam em diversos estados e municípios mesmo antes desse estabelecimento, pois a LDB apesar de estipular a idade de sete anos para o início do Ensino Fundamental, previa a matrícula facultativa⁵ aos seis. Sobrepondo-se, em seguida, advém a lei n° 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração - com a matrícula obrigatória aos seis. Continuando na lógica de ampliação e antecipação da escolarização, a emenda constitucional n° 59/2009 previu a aplicação - por parte dos municípios, estados, união e os responsáveis - da educação escolar obrigatória dos quatro aos dezessete anos com

³ Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora e Escola Municipal Vereador Raymundo Hargreaves.

⁴ Todos referem-se a artigos cujos textos continham a informação de matrícula aos sete anos no Ensino Fundamental.

⁵ Artigo 87, § 3º, inciso I: “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

implementação até o ano de 2016. Quanto à data do corte etário para ingresso no Ensino Fundamental (que, na minha opinião à época, era o maior problema enfrentado pelas escolas), portanto, as discussões suscitadas só foram possíveis porque a educação escolar foi paulatinamente ampliada, inclusive com estas políticas e leis se sobrepondo umas às outras.

Essas questões causaram impactos na administração e gestão da escola que dependia de instâncias superiores de Belo Horizonte para responder às demandas dos pais. Pela transparência no processo de matrícula, a escola disponibilizava na porta de cada sala de aula no início do ano letivo a relação dos alunos inscritos com nome e data de nascimento: os responsáveis que identificavam nessas listas aqueles alunos que até o ano de 2013 puderam ingressar na escola com 6 anos completos somente em dezembro⁶, ameaçavam entrar na justiça contra a escola e a direção sob alegação de impedimento a um direito e quebra do princípio da isonomia. O mesmo acontecia quando eram identificados alunos que ingressaram com a data corte em junho, março ou por liminar judicial⁷. Já na escola municipal os questionamentos advinham porque na escola estadual, mesmo localizada bem perto, os alunos podiam ingressar (em 2015) com a idade de cinco anos até 30 de junho, enquanto que ali era até 30 de março.

Em relação à gestão da escola uma fala era recorrente: “a escola é a que mais sofre com isso, precisa de uma padronização!”. A fala justificava-se porque cada sistema de ensino foi autorizado a determinar qual seria o seu “início do ano letivo”, ou seja, “a autonomia dos conselhos de educação, somada à falta de articulação, levaram a política de ingresso no ensino fundamental a normatizações diversas e conflitantes por parte dos entes federados” (ZANDER, 2015, p. 122) fazendo com que houvesse tantas datas de corte quantos fossem os sistemas de ensino.

Essas inquietações dos responsáveis e da gestão da escola contribuíram, sobremaneira, para o elencar das questões e do problema de pesquisa que pude construir para o mestrado. Interessada nesses questionamentos e tentando responder com mais “certeza” aos debates constantes protagonizados pelos responsáveis e gestores, me dediquei a pesquisar um pouco mais sobre a questão. Nessa medida, ao lado de querer entender o porquê dessa diferença entre as redes, ou mesmo entre as determinações para Minas e para o Brasil, queria conseguir uma “solução” para aqueles problemas que, de modo acentuado, conturbavam o cotidiano institucional. Esse interesse se fortaleceu, mais ainda, porque a partir do ano seguinte as

⁶ Procedimento que era adotado, em algumas redes, antes da estipulação da lei 11.114/2005 que fez emergir os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação elencando, em princípio, o início do ano letivo e, posteriormente, a data de 31 de março como limite para as matrículas.

⁷ Datas que vigoraram no estado de Minas Gerais e serão melhor trabalhadas no Capítulo II.

dúvidas seguiriam surgindo, porém mais concentradas na Educação Infantil, já que a determinação era para que fossem matriculadas as crianças de quatro anos, mas ainda sem equiparação entre as redes quanto à data de corte.

Verifiquei, nas pesquisas daquele ano, junto às resoluções de número 1 e 6⁸ da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que determinavam o processo delimitado pela data de 31 de março, a justificativa de que a data era necessária para a sistematização da educação nacional; e, em alguns textos⁹ sobre o assunto recorria-se ao Sistema Nacional de Educação (SNE) como o responsável pela organização da educação no país onde seriam articuladas “todas as ações, integrando os sistemas de ensino federal, estadual e municipal além de instituições privadas que ofertem serviços educacionais” (SILVA, 2013, p. 1). Por essa razão, caminhei para estudos sobre o SNE como uma solução possível à padronização solicitada pelas escolas em que me encontrava.

*

Por conta dessas questões, ao ingressar no mestrado, meu projeto voltava-se para estudos “históricos” sobre o Sistema Nacional de Educação no Brasil. A naturalidade que atravessou meu percurso profissional e acadêmico expressava-se, agora, em mostrar a “evolução” deste sistema dentre as constituições e leis educacionais no país, apontando as causas - que eu imaginava - para que hoje o sistema não fosse ainda instituído em lei e que este seria o principal motivo para os problemas enfrentados pelas escolas das quais fazia parte. O entendimento sobre a questão estava pronto antes mesmo da pesquisa, mesmo que isso não estivesse expresso no projeto. O insucesso de hoje seria explicado pelos erros do passado porque, naturalmente, cada nova lei instituída seria “melhor” que a anterior até atingir-se um objetivo final, “evoluído”. Assim como na corrida da vida, a tendência seria sempre melhorar e não haveria espaços para imprevisibilidades. Era necessário buscar a verdade única, teleológica sobre o SNE, contida na essência e na origem das legislações e que atravessada por uma história linear e coerente daria sustentação à falta de um sistema e materialidade aos problemas enfrentados pelas escolas.

Porém, numa das coisas que a educação tem de grande potencialidade, fui convidada a desnaturalizar certas categorias, entendimentos e formas de pensamento. Durante os estudos provocativos junto ao meu grupo de pesquisas, não só meu projeto, mas todo um conjunto de economias me (a)pareciam diferentes e interessantes. O convite tornou-se uma nova

⁸ Ambos do ano de 2010.

⁹ Dentre os textos estudados à época cito: Fernandes, Brito, Peroni, (2012); Costa (2010); Saviani (2008, 2013); Araújo (2010); Abicalil (2013).

possibilidade de pensar a pesquisa e a vida a partir de outros pontos de vista e com tantas estratégias quantas fossem possíveis.

Estudar que os sujeitos de outros presentes não tinham certeza aonde seus passos os levariam (LEMOS e SILVA, 2013, p. 65) enveredou a pensar que procurar “culpados” para a não institucionalização do SNE em lei seria um tanto desleal, além de desconsiderar todo um conjunto de situações que poderia ter acontecido. Estudar que as tradições são inventadas e que, portanto, inventamos também continuidades ao olhar o passado pelo presente

(HOBBSAWN, 1984), fez com que meu objetivo de apontar os considerados “erros” para a implementação legal de um Sistema Nacional de Educação, se tornassem igualmente injustos e, até mesmo, simplórios. Outras questões surgiam a cada novo texto lido e estudado junto ao grupo de pesquisa, e minha pesquisa foi ganhando diferentes inquietações para além daquilo que “alude em privilegiar a sucessão e a escala ascendente dos acontecimentos” (BOCCHETTI; SILVA, 2016, p. 31).

Além da pesquisa, também convidou a refletir que o planejado e o esperado quando da prova para a entrada no mestrado no PPGE-UFRJ teve muito de regularidade e permanência, mas também de singularidades e inconsistências. Os medos e inseguranças das horas de insônia e de estudo, das viagens constantes, dos abalos à vida social, de “perder a escola de vista” são, às vezes, atenuados pelas novas amizades, lugares, conhecimentos, paisagens, acontecimentos. Assim como a faculdade e o exercício do magistério, o mestrado foi um misto prazeroso de emoções e vida que não seguiu a uma lógica ascendente ou linear.

Um dos principais indiciamentos disso, acredito, seja a forma como a pesquisa aconteceu. Uma das problematizações surgidas no mestrado foi a de perspectivar a obrigatoriedade escolar - em conjunto com o SNE - frente aos questionamentos iniciais da pesquisa. Ambos, o SNE e a obrigatoriedade escolar, faziam parte das vivências daquelas escolas, bem como dos alunos e seus responsáveis. O primeiro pelos debates acerca da padronização dita como necessária à organização da educação nacional, e a segunda pela ampliação do escopo de atendimento obrigatório da escola e da inserção das crianças cada vez mais cedo na escolarização; esta última trazendo consigo as problemáticas das datas de corte etário para o ingresso.

O objetivo passou a ser, portanto, fabricar uma história das relações entre a ampliação da obrigatoriedade escolar e o Sistema Nacional de Educação focando nas questões do direito e do financiamento para a sustentação de ambas as políticas. Tal problematização de pesquisa pareceu necessária, naquele momento, em primeiro lugar, para facultar algumas condições de

estranhamento para aquilo que parecia cotidiano e, por conseguinte, para iluminar a ampliação da obrigatoriedade escolar e o Sistema Nacional de Educação. Ambas, enquanto políticas em ações de governo que caminham/caminhavam para acordos de estabilidade sobre o entendimento nacional da importância e relevância educacionais. A intenção era concentrar o foco em aproximações e/ou distanciamentos no que se refere ao direito à educação escolar e a seu financiamento nas ampliações legais entre 2006 e 2016 e no Sistema Nacional de Educação apontado como uma possível solução e a ser discutido na CONAE/2018.

Para atender a esse que havia sido definido como objetivo e com a tarefa de estudar o tema para que fosse possível uma pesquisa, uma operação pareceu indispensável: fabricar uma revisão bibliográfica junto aos bancos de teses e dissertações e em trabalhos apresentados pelo campo educacional. As pesquisas foram realizadas sob o recorte das três últimas ampliações legais entre os anos de 2006 e 2016, nas bases de dados da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)¹⁰, Associação Nacional de História (ANPUH)¹¹, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹² e o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³.

Durante as primeiras buscas realizadas, foram empregadas as seguintes palavras-chave: “obrigatoriedade escolar + Sistema Nacional de Educação”, “obrigatoriedade escolar” e “Sistema Nacional de Educação”. As duas últimas categorias foram elencadas em separado, visto que os termos relacionados não remeteram a nenhuma pesquisa em nenhum dos bancos pesquisados; razão pela qual também foram elencados em mais de um local. O investimento deu-se pela investigação – por títulos, pelos resumos e pela leitura total dos trabalhos¹⁴ – de olhar para aquelas pesquisas cujos temas do SNE e da obrigatoriedade escolar fossem os objetos principais de estudo¹⁵.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/>>

¹¹ Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/>>

¹² Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>

¹³ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>

¹⁴ Pelos títulos a identificação foi possível quando, por exemplo, já se notava que a pesquisa se referia a um tipo específico de obrigatoriedade escolar como no caso do texto “*A obrigatoriedade do ensino da história da África: contribuições das universidades públicas do MS*”. Pelos resumos, pode-se ter uma noção mais geral sobre as pesquisas em que seriam trabalhados os conteúdos pretendidos como objetos centrais do estudo ou se apenas fariam pequenas recorrências a eles.

¹⁵ Pelo esforço empreendido na revisão durante a leitura dos resumos destes trabalhos, pode-se indiciar que neles a temática abordada, ou ao menos a referência aos termos, faziam alusão ao que se pretendia estudar na pesquisa. No entanto, um ponto relevante foi que, curiosamente, vários textos apesar de se referirem à obrigatoriedade escolar, ou até mesmo ao Sistema Nacional de Educação, não os tinha como tema principal das pesquisas. Em razão do recorte e por conta do tempo hábil para realizá-la, não foram estudados todos estes textos, mas, essa pode figurar como uma investida de pesquisa, procurando os indícios da regular referência aos termos, mesmo

Além dessas buscas, ainda outras se fizeram. Após a primeira tentativa pelos termos “obrigatoriedade escolar” e “sistema nacional de educação” e, principalmente, após a leitura da dissertação de Cíntia Borges de Almeida (2012) foram elencados também outras palavras para a busca, já que a autora aponta certa incompatibilidade quanto ao termo usado nas pesquisas. Ela explicita que em recorrentes casos, inclusive em autores renomados junto ao campo educacional, os termos obrigatoriedade escolar e obrigatoriedade de ensino são utilizados como sinônimos, mesmo sendo o primeiro referente a uma forma específica de ensino escolar e o último referir-se a múltiplas e diferentes formas de ensino. Atentando para o que a autora pondera, recorreu-se à busca por essa categoria – obrigatoriedade de ensino – bem como empreendeu-se esse mesmo esforço quanto à categoria de Sistema Nacional de Educação, elencando-o enquanto Sistema Nacional de Ensino, quando as buscas não obtiveram resultados nas primeiras tentativas¹⁶.

No entanto, algo de estranho foi notado neste ponto da pesquisa: a dissertação de Almeida (2012) que tanto auxiliou na problematização do tema (apesar de estudar outra época) não havia aparecido pelas buscas por palavras-chave nesses locais; foi uma indicação de leitura do meu orientador. Mostrava-se, nesse ponto, a insuficiência de tal investimento e já ficava a atenção de que após o exame de projeto seriam necessários traçar outros rumos de busca e de pesquisa.

De toda forma, após essas muitas leituras e da experiência da escrita com o projeto de dissertação, o texto foi para banca de exame. Nas conversas e debates daquele dia firmamos um “acordo entre os três cavalheiros e a dama” para que o texto final da dissertação procurasse focar “apenas” na obrigatoriedade escolar. Isso por diversas razões, mas uma em principal: ficou, pelo texto, uma sensação aos leitores (e a mim também) que a obrigatoriedade era trabalhada com mais “encantamento”. Apaixonei-me pelo tema mais que ao SNE; e não escolhemos por quem ou pelo que iremos nos apaixonar, não é mesmo? (GINZBURG, 2000, p. 273). Nas leituras e pesquisa, fiquei seduzida pelas problemáticas que

não sendo eles os pontos principais das pesquisas. (Como por exemplo: SARAIVA (2015); ROCHA (2013); COSSA (2007); COSSA (2013); MAGRI (2013)).

¹⁶ Ou seja, quando o termo proposto inicialmente não era encontrado ou não possuía os objetos prendidos na pesquisa como temas principais- e não apenas fazendo breves recorrências aos mesmos- buscava-se pelos termos apontados por Almeida (2012) que, por diversas vezes, aparecem como sinônimos na literatura. A título de curiosidade, o resultado obtido foi que: na base da CAPES e do SBHE esse esforço não foi necessário, já que a busca recorreu em ambos os termos a pesquisas com os temas tidos como centrais; na base da ANPUH o termo “sistema Nacional de Educação” apresentou dois resultados e “obrigatoriedade escolar” quatro resultados, mas ambos sem que os temas fossem os principais objetos de estudo e, quanto à busca dos novos termos apenas Sistema Nacional de Ensino remeteu a um resultado; na ANPED, enquanto que a “obrigatoriedade escolar” não remeteu a nenhum resultado, a “obrigatoriedade de ensino” trouxe uma pesquisa.

envolviam a obrigatoriedade escolar e isto se manifestou na escrita que foi apresentada no exame.

Estudar os textos desta revisão e fabricar determinada inteligibilidade sobre eles foi importante, pois ajudou nas pretensões de pesquisa, na discussão e problematização do tema, na delimitação do recorte, nas readequações necessárias e, ainda, nos limites que se impõem bem como os questionamentos sobre estes. Entender e aceitar esse limite faz com que este trabalho se torne ao mesmo tempo autoral e contingenciado por esse olhar; fazendo dele uma possibilidade dentre as muitas possíveis sobre os textos, os autores e seus respectivos temas e abordagens.

É importante frisar, no entanto, que a revisão e a pesquisa, não foram realizadas de forma linear e ordeira. A maneira como os arquivos foram guardados, organizados e selecionados credenciaram escolhas onde aqueles que “saltavam mais aos olhos” receberam mais atenção e, mais cedo; já outros foram lidos pelo convite que aparecia mais destacado nos títulos ou nos resumos; outros também ficaram à disposição do tempo ou da tentativa de cumprir as leituras do que se obteve na construção da revisão e da coleção documental a partir dos textos. Entende-se, portanto, que as evidências foram fabricadas intencional e intuitivamente e com os sabores e dissabores pertencentes ao estudo. Logo, as leituras e interpretações quanto aos trabalhos encontrados e as problematizações que puderam ser feitas, os pontos de aproximação e/ou distanciamento com os mesmos, bem como a separação por base de dados, influenciaram e contingenciaram a escrita, os entendimentos e as problematizações em maior ou menor grau para a pesquisa.

Porém, ainda assim, não seria possível prever ou orquestrar uma maior afeição pela obrigatoriedade escolar. Logo, apesar de haver rastros, marcas e cicatrizes e, novamente, fazendo coro às palavras de Carlos Drummond de Andrade, haver “resíduos e ter ficado um pouco de tudo” (2002), uma “miríade de acontecimentos entrelaçados” (FOUCAULT, 1988, p. 74) fez diferentes inquietações emergirem quanto ao esforço investigativo.

Muitas inquietudes e desnivelamentos estiveram presentes até este ponto: a mudança na proposta inicial da pesquisa, a alteração da trajetória de pensamento em vistas a não procurar no passado um responsável pelo presente, a revisão que precisaria ser “complementada” (para não dizer refeita) e que considerei insuficiente, e por último, o exame de projeto que “elegeu” a obrigatoriedade como foco principal para a dissertação. Se nada disso “deu certo”, por que falar na introdução da pesquisa? Porque isso também faz/fez parte e é a pesquisa. Ela também não é ascendente, linear, ordeira. Possui encontros, acasos, esforços, tentativas frustradas, incertezas, incompletudes, coisas que não dão certo e que

mudam de direção, que surgem com mais prazer e entusiasmo, ou que atuam de forma diferente do que esperávamos.

Após o elencar e acordar a obrigatoriedade escolar como foco principal da pesquisa, nove meses se passaram para chegar a essa escrita final, e muito dessas inconsistências se mantiveram. Em cada capítulo houve idas e vindas, expectativas, frustrações, alegrias, descobertas, medos e ansiedades. Com esse novo foco, o objetivo, de maneira geral, era problematizar os encaixos, articulações, tensões, negociações e desafios enfrentados pela obrigatoriedade escolar em suas mais recentes ampliações legais (2006-2016). Especificamente, conforme também acordamos durante o exame de projeto, e conforme já havia indícios e pistas naquele primeiro texto, seria abordar a obrigatoriedade escolar como um acontecimento, analisando-a como um dispositivo que se configura por diferentes verdades. De posse desses objetivos e dessas três categorias - acontecimento, dispositivo e verdade – seriam necessárias maiores aproximações com as ponderações e proposições de Michael Foucault e um olhar a partir delas para a obrigatoriedade.

Estimulada a pesquisar sobre a obrigatoriedade escolar no recorte temporal selecionado e em acordo com esses objetivos, foquei em buscar fontes e referências a partir dos textos que já havia conseguido. Embebida nas muitas dissertações, livros, PDFs, textos (especialmente textos), a preocupação com a escrita parecia um pouco distante; até porque ficou aquela sensação de que a revisão bibliográfica não teria sido suficiente e que, por isto mesmo, seria preciso ler e pesquisar muito ainda. Porém, é preciso ler, mas escrever também (FOUCAULT, 1992); e essa hora de escrever precisa se impor, seja pela necessidade de registrar aquilo que se veio lendo, seja pelo tempo para se realizar a pesquisa que não para de correr! Inquieta e angustiada por não conseguir escrever de uma forma que me agradasse, no trabalho, na biblioteca do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, arrumando alguns livros nas prateleiras, me deparei com Dom Casmurro. Voltei a ler esse que era um dos meus clássicos favoritos na juventude - mas não o único. Buscava, talvez, inspiração ou mesmo tentar “relaxar” para voltar para tarefa da escrita.

Mas, mesmo nessa tentativa de me desligar da pesquisa de alguma forma, cada novo capítulo lido me fazia pensar nas teorias e nas problematizações que precisava tecer no Capítulo I. Diante de muitas ideias pululando na minha cabeça, decidi começar a escrever sobre ambas as coisas: Dom Casmurro e acontecimento (foco maior do Capítulo I). Quem sabe não me ajudaria a seguir/começar com a escrita? Após servir a esse propósito poderia retirá-lo de lá; seria apenas uma muleta. Confesso que gostei de escrever com ele (Machado e/ou Dom Casmurro), mas que queria retirá-lo do texto por muitas vezes; acredito que por

pensar na necessidade de colocar mais discussões sobre as tensões acerca do acontecimento da obrigatoriedade escolar. Mesmo com muitas dúvidas enviei o texto para a leitura do meu orientador e, por vezes, esperava que algumas coisas, ou todas, fossem suprimidas, e por outras esperava que elas pudessem ficar. Sinceramente, não sabia o que sentia quanto a isso: às vezes achava melhor tirar tudo relacionado a Dom Casmurro do texto, por outras desejava tirar apenas algumas partes e, por outras, queria muito que tudo ficasse. E ficou! E que bom que ficou, porque afinal de contas, apesar das dúvidas, eu gostei também! Mas, e os outros capítulos? Caberia agora continuar ou deveria deixar apenas no primeiro mesmo? Quantas incertezas nesta pesquisa e nesta escrita (e nestas histórias e nesta vida). A cada linha, em cada parágrafo difíceis decisões foram tomadas e outras escolhas foram subsumidas. A decisão final foi de manter a discussão, analogia e a problematização do Dom Casmurro nos três capítulos.

No Capítulo I a analogia foi a de pensar a história do que havia se tornado um Dom Casmurro a partir de suas memórias narradas. Olhando para as memórias e os momentos doces e ternos com a amada de sua infância, Capitu, tem-se uma impossibilidade determinística de que seu passado justifique a problemática principal da história: houve ou não uma traição? Por um resgate do passado (como eu pretendia com o SNE e, talvez também, com a obrigatoriedade escolar) Bentinho poderia ter construído uma Capitu de “índole” traidora desde a infância para provar que com a ascendência e constância desse caráter a traição se confirmaria. No entanto, não é o que acontece e outras múltiplas histórias tornam-se possíveis pela narrativa fazendo dela, por isso, um acontecimento histórico. *Em Ciúme, traição e história: acontencimentalizando a obrigatoriedade escolar*, o esforço investigativo da pesquisa tencionou apontar como a obrigatoriedade escolar também pode se configurar em múltiplas histórias. Trabalhando com dois momentos obrigatórios, ensino mútuo e ensino seriado, algumas regularidades, discrepâncias, aproximações e distanciamentos foram traçados para que, como um acontecimento histórico, a obrigatoriedade escolar pudesse despontar.

No Capítulo II, o olhar para a legislação objetivou perspectivá-la como um dispositivo. E entendendo-a como uma promessa que precisa ser cumprida, a analogia com a obra de Machado de Assis se deu na promessa da Dona Glória em entregar o seu filho (Bentinho) ao sacerdócio. Tal promessa encontrava-se no jogo das relações entre a urgência de querer um filho, ser mulher numa dada sociedade, entre colocar a família para auxiliá-la a guardar a promessa e, igualmente, nas mudanças de seus sentimentos a cada novo agrupamento de problemáticas que se fazia. Dona Glória, viu o dispositivo de sua promessa se reconfigurar de

inúmeras formas porque mudavam também as intenções, tensões e questões com as quais tanto ela quanto a sua promessa estavam envolvidas. Com as três leis aqui elencadas, no Capítulo *A lei como promessa: o dispositivo da obrigatoriedade escolar e do ordenamento jurídico*, as reconfigurações, urgências, emergências e caminhos traçados tanto no despontar das leis quanto em suas determinações compulsórias, corroboraram para o seu elencar enquanto (também) um dispositivo. Em ambas as promessas, fosse de Dona Glória ou das leis de ampliação da obrigatoriedade escolar, os múltiplos atores envolvidos, bem como os incontáveis entrecruzamentos possíveis, necessários ou exigidos fizeram o trabalho com a legislação continuar como um acontecimento histórico que não evolui ou apenas se distanciou dos/das demais. Mas, sim, como um aparato que acionado diante de determinadas questões, pode ou não, vir a assumir diferentes configurações e intenções.

Para a pesquisa deste capítulo além da proximidade da categoria de dispositivo trabalhada também por Michael Foucault e alguns outros autores, como poderá ser percebido no capítulo, também houve a aproximação com autores que entendem e pesquisam a legislação como ponto de conversa e relação; ou seja, para além da determinação compulsória de apenas uns sobre outros. Como um dispositivo, tal aproximação fez-se necessária, pois o mesmo prevê que múltiplas problemáticas podem atuar em sua composição e todas elas podem e precisam ser consideradas de igual modo - mesmo que atuando por diferentes níveis de exercício de saber-poder. Como um acontecimento, a mesma lógica está presente, já que as forças atuantes e presentes na história da elaboração e construção de uma legislação, não obedecem a um sentido único e apriorístico, mas, antes mais, pertencem ao acaso de muitas lutas. Nessa medida, a legislação, de um modo geral, e as legislações educacionais da ampliação do escopo de atendimento obrigatório, de modo mais específico, foram trabalhadas em relação com diversos outros pontos que se entrecruzam nela e de igual modo a perpassam.

No Capítulo III são retomadas as problemáticas que envolvem os diversos olhares sobre a obra machadiana. No entanto, nesse momento, a intenção foi apontar como diferentes formas e/ou argumentos de verdade são acionados para construir uma história de ciúme, de traição ou de qualquer outra possibilidade. Os estudos, ainda que sobre a mesma obra, apresentam distintas tônicas e constroem diferentes posicionamentos e retóricas. A intenção, portanto, no Capítulo *Vontades de verdade em disputa: o dispositivo da obrigatoriedade na Educação Infantil*, foi a de apontar e problematizar diferentes perspectivas, tônicas e verdades para uma mesma questão: a obrigatoriedade escolar da infância na etapa da Educação Infantil; etapa onde são acentuadas e sublinhadas as problemáticas quanto ao corte etário. Para isso, foram distribuídas posições em relação às decisões que podem e/ou precisam ser tomadas na

construção da legislação, bem como com relação à especificidade defendida para a escolarização da infância nesta etapa.

O realçar da Educação Infantil foi feito tentando empreender um limite contingenciado por uma pesquisa que não se faça generalista. Desta feita, os posicionamentos e verdades em relação à obrigatoriedade a partir dos seis anos no Ensino Fundamental ou aos quatro na Educação Infantil, foram acionados e dispostos no capítulo com a intenção de dar ao leitor quantas mais fossem possíveis. As tessituras argumentativas, considerações e retóricas sobre a recente obrigatoriedade para esta etapa formam redes de relações que ora aproximam-se, ora distanciam-se mesmo que fazendo parte do mesmo campo de posicionamento.

Essas muitas entradas na pesquisa, esses muitos anseios e expectativas guardam relação direta com o que foi fabricado nesta dissertação. Algumas analogias, acredito, ficaram coerentes; outras podem ter sido insuficientemente exploradas. Mas, nas escolhas que precisam ser feitas, estas foram eleitas e agora cabe lidar com as outras tantas experiências que encontrarão, justamente, nessa costura narrativa empreendida – ou nesta escrita de si prestigiada (FOUCAULT, 2004) – os seus múltiplos “acazos dos começos” (FOUCAULT, 1988, p. 19). Ao menos isso é o que se espera.

Michael Foucault (2010) afirma que a “experiência é qualquer coisa de que se sai transformado” (p. 203); sendo mesmo isso, essa escrita foi, com certeza, uma experiência. O exercício empreendido, dia após dia, provocava novos limites, tempos, contingências, alegrias, medos, astúcias, contentamentos. E, nesse sentido, a aventura de pesquisar e escrever com a literatura de Dom Casmurro trouxe tanto alentos quanto dificuldades.

Durante essa experiência da escrita da dissertação, me veio à memória, o Curso Preparatório Popular para o Vestibular (CPC)¹⁷ do qual participei na tentativa de ingressar na Universidade. Nesse curso, a professora/estagiária de português – que depois veio a se tornar minha colega de trabalho em uma das escolas pelas quais passei – dava dicas de escrita para aprovação nas questões abertas do vestibular e na redação do ENEM (que na época servia apenas para “testar os conhecimentos” do Ensino Médio e ganhar descontos em faculdades particulares). Em uma das aulas, lembro-me, embora não muito bem, que tentei fazer uma alusão e analogia a uma poesia de Cecília Meireles *Ou Isto ou Aquilo*. Tentei juntá-la com as discussões de linguagem e sobre a importância de se valorizar as diferentes variações linguísticas de cada região ou situação de uso da língua. Lembro que elaborei um texto, onde

¹⁷ O curso era oferecido pela prefeitura de Juiz de Fora em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e contava com estagiários de licenciatura que davam as aulas de cada disciplina. O material, uma apostila, era adquirido diretamente nas escolas e o restante era gratuito.

em alguma parte dizia: *Nem isto, Nem Aquilo*. A tentativa era mesmo essa: juntar *Ou isto ou Aquilo* de Cecília Meireles com o *nem* usado na linguagem coloquial - que conforme havia entendido, deveria também ser valorizada. Ao corrigir o texto, a professora/estagiária me indicou retirar o que havia de coloquial na escrita do trabalho (o *nem*, portanto), por estar informal demais para os textos acadêmicos aos quais pleiteava. Funcionou, eu passei! Mas, ficou a sensação e a impressão de que o divertimento com as palavras e os sentimentos de uma poesia, por exemplo, não deveriam ser utilizados numa linguagem formal e séria como a da academia. Não sei muito bem por que saí do curso com esse entendimento, afinal a professora/estagiária não me disse a respeito da poesia e da analogia que tentei fazer, mas sim da linguagem coloquial na escrita para um vestibular. Talvez, à época, o foco estivesse tanto em ser aprovada que preferi selecionar aquilo que ficasse “mais fácil e prático” na hora da prova. Talvez, não sei! Tento, agora, entender o que me levou a isso, mas talvez eu nunca descubra/saiba.

Permeada por essa sensação de seriedade na escrita acadêmica entrei, no mestrado, na disciplina *A escrita, a educação e o moderno*, oferecida pelo meu orientador e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no segundo semestre letivo de 2017. As problematizações sobre os jargões da escrita, especialmente na escrita educacional, me incitavam e alguns dos textos trabalhados me causaram bastante entusiasmo. Por quê? Porque traziam cores poéticas e literárias para dentro da escrita “carrancuda e cinza” que eu havia atribuído para a academia. Minha imaginação floresceu e muitas e muitas vezes me imaginava escrevendo um texto como dos autores trabalhados na disciplina; textos leves, poéticos e acadêmicos. Fiz algumas tentativas de juntar literatura e pesquisa em alguns trabalhos de disciplinas, mas não esperava trazer isto para dissertação. Esse acaso – contingenciado pelos medos, inseguranças, anseios e, também, pelos estímulos de diferentes ordens do meu orientador – fará parte das histórias desta dissertação, desta escrita e, sobretudo, desta responsabilidade pelo exercício da função-autora. Espero que ao palmilhar o texto os leitores apreciem a jornada.

CAPÍTULO I
CIÚME, TRAIÇÃO E HISTÓRIA:
ACONTECIMENTALIZANDO A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

Tudo o que contei no fim do outro capítulo foi obra de um instante. O que se lhe seguiu foi ainda mais rápido. Dei um pulo, e antes que ela raspasse o muro, li estes dois nomes, abertos ao prego, e assim dispostos:

BENTO
 CAPITOLINA

Voltei-me para ela; Capitu tinha os olhos no chão. Ergueu-os logo, devagar, e ficamos a olhar um para o outro... Confissão de crianças; tu valias bem duas ou três páginas, mas quero ser poupado.

Machado de Assis (1994, p. 13)¹⁸.

A escolha pela epígrafe não é sem motivo. O romance proposto por Machado de Assis costuma ser lembrado comumente por outras descrições referentes a Capitu; os mesmos olhos que estão ao chão e erguem-se devagar, envergonhada por declarar um amor escrito em pregos num muro, são os de “cigana oblíqua e dissimulada”¹⁹ e “olhos de ressaca”²⁰. Uma descrição que parece não coadunar e estar distante da epígrafe citada: mas que tipo de distância? Alguns estudos²¹ dão a compreender que o tempo descrito por Machado de Assis em *Dom Casmurro* não é um tempo cronológico. Isso porque o personagem narrador baseia-se em suas memórias – e, também, em seus sentimentos – que só podem ser acessadas de um momento presente (FONTES, 2005). Narra então, uma história que passa a ser inteiramente sua no momento em que decide admitir que não tem uma memória muito boa (p. 1) e, mais do

¹⁸ Daqui em diante, para evitar repetições, as alusões a essa obra serão feitas apenas indicando a paginação.

¹⁹ Descrição do agregado José Dias sobre Capitu: “Você já reparou nos olhos dela? São assim de cigana oblíqua e dissimulada. Pois, apesar deles, poderia passar, se não fosse a vaidade e a adulação” (p. 24).

²⁰ Bentinho dizia sobre Capitu: “Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá ideia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca” (p.32).

²¹ Tais como Castro (1998) e Fontes (2005).

que isto, às vezes sofre ao se lembrar da amada Capitu e, por isso mesmo, resolve poupar-se de escrever mais “duas ou três páginas sobre ela” (p. 13).

Outras questões poderiam ser abordadas dentro e em conjunto com a obra, bem como a sua relação com a história, tal qual se pretende enunciar aqui, mas espera-se que as poucas destacadas sirvam de justificativa para a escolha da epígrafe e da obra²². Algumas das “características” trazidas pela narrativa para os dois personagens elencados para esta pesquisa, tornam-se interessantes para a análise que tenciono fazer. Capitu era alta, forte, cabelos grossos, morena, olhos claros e grandes, surpreendente, pensava muito em vestidos e penteados desde a infância, proveniente de família de poucas posses, “mais mulher” do que Bentinho era homem (p. 30). Bentinho, por seu turno, era fechado, solitário e triste, mimado por sua mãe, por seu tio Cosme, pela prima Justina e pelo agregado José Dias, superprotegido e inseguro, tímido, sem iniciativa, abastado de herança e de uma imaginação muito fértil. Essas características, em conjunto com questões apontadas na obra, confirmam para alguns a traição de Capitu e, para outros, um ciúme exagerado e imaginário de Bentinho como sendo responsável pelo enredo da trama.

Alinhadas ao que seriam as características de Capitolina tem-se o filho do casal, Ezequiel. O garoto recebeu esse nome para retribuir a homenagem que os amigos, Escobar e Sancha, fizeram a Capitu ao darem seu nome à sua filha. Escobar, autor da ideia que livrou Bentinho do seminário – e, portanto, da promessa de sua mãe – e Sancha melhor amiga de Capitu, não se demoraram para gerar Capitolina enquanto que Bentinho e Capitu tentaram por anos a fio até que viesse Ezequiel. Ao ver o filho crescer e vislumbrar Capitu a chorar a morte trágica de Escobar frente ao seu caixão, Bentinho narra que a aparência de Ezequiel é a mesma do amigo, supondo assim uma traição.

Mesmo que pelo viés de Dom Casmurro, que haveria se tornado assim por sofrer durante anos ao lado de Capitu e Ezequiel, a história apresenta-se com possibilidades que fogem ao sentido e explicação únicos. Existe tanto a chance de haver sido consumada a traição quanto a possibilidade de Bentinho ter fantasiado inúmeras circunstâncias. Uma história que, portanto, não é única (ADICHE, 2014).

²² Algumas delas poderiam ser, por exemplo, a relação entre a memória de Bentinho e história criada e contada por ele. Ou também, estudos que enfoquem a ilocução de Bentinho e/ou de Machado de Assis naquilo que diz respeito ao que o personagem e/ou o escritor pretendiam no momento de suas falas; e ainda, estudos a respeito da perlocução que aquelas mesmas falas causariam nos leitores. A respeito de Ilocução e Perlocução, ver VIEIRA, 2018.

O encontro dos olhares de dois jovens apaixonados²³, de Capitu demonstrando seu desejo e sua vergonha em escrever e dispor seus nomes juntos, e de Bentinho tentando curiosa e instintivamente ver os escritos, não parecem culminar para um Casmurro enciumado ou uma Capitolina traidora. São apenas jovens, num momento de vida que brincam e desejam, encenam e demonstram amor. Será que eles, mesmo descritos na velhice de Bentinho, sabiam aonde suas histórias os levariam? Ou seriam *acazos* que acabariam por fazer emergir os (des)encontros dessa história? Eles sabiam o rumo dos seus sentimentos e teriam o controle deles?

O tempo ao qual se remete Bentinho, é diferente de um tempo linear, pois representa um retorno, pela memória, a outro presente que mesmo acionado pelo que havia se tornado um Casmurro, ainda tem as lembranças doces e ternas do momento: um tempo, portanto, que não é cadenciado por uma linha cronológica, sequencial e linear. Tomando esse tempo, não seria possível olhar para as crianças da epígrafe e concluir em qual dos dois personagens estaria a possibilidade de encadear a história de forma a terminá-la na tragédia da separação, fosse por ciúme ou por traição. Por uma perspectiva linear e cronológica,

Essas relações seriam tramadas de duas formas especialmente: por um princípio de causalidade, que procura as origens de um acontecimento; e por um princípio interpretativo, que visa revelar o seu sentido. Pelo primeiro princípio, todo acontecimento deve ser remetido a uma cadeia de eventos antecedentes, o que acaba por remontá-lo, numa regressão infinita (...), a uma experiência originária, infinitamente recuada no tempo. De acordo com o segundo princípio, todo discurso manifesto repousa sobre um outro, latente, que, ao mesmo tempo em que revela o seu segredo, o mantém oculto. Desse discurso latente, também se pode dizer que possui um significado oculto, e assim sucessivamente, até atingir-se a significação primordial de um acontecimento. Dessa forma, origem e sentido fundem-se nos confins do tempo e da linguagem, conferindo ao acontecimento uma identidade essencial, metafísica, supra histórica (WEINMANN, 2003, p. 50).

O tempo de Bentinho não encontra em sua infância razões que justifiquem ou que apresentem os motivos para que ocorresse a separação entre eles. Nesta perspectiva, o narrador elencaria motivos que, desde os primeiros encontros com Capitu, justificassem a evolução de uma personalidade ciumenta ou a confirmação da índole traidora incutida e desenvolvida em Capitu. No entanto, não parece ser esse o enredo. Inúmeros momentos descortinam-se como portadores de “múltiplos sentidos”, tornando-se difícil determinar com exatidão uma característica única aos dois personagens.

Essa capacidade de dar aos leitores o poder da dúvida, ou de leituras diversas, pode ser compreendida sob o enfoque de *acontecimentalizar* a trama; já que não prende a história

²³ Na ocasião de traçar os nomes junto ao muro, Bentinho tinha a idade de 15 anos e Capitu 14.

como aquela que deveria resgatar a verdade única e essencial do passado. Um acontecimento histórico marca as singularidades de memórias diversas que se misturam com esquecimentos e sentimentos e compõem, ao fim, uma possibilidade problemática, e não uma verdade justificada pelo caminho traçado e percorrido. Uma dúvida que suscita questões, que mexe com concepções e que, por isto mesmo, as tornam históricas: traiu ou não? O que é trair? São ciúmes ou não? O que são ciúmes?

Nessa nova perspectiva, figuram as discontinuidades. (...) A constituição de diferentes estratos de acontecimentos, multiplica as discontinuidades e introduz a ideia de temporalidade múltipla. Não mais um tempo único, evolutivo, que englobe em seu interior todos os fenômenos humanos, mas séries de acontecimentos, com durações próprias, acotovelando-se num mesmo momento da história (WEINMANN, 2003, p. 51).

Pode-se empreender um esforço analítico de que, por vezes, havia maior certeza de uma traição física, em outras uma traição marcada por ausência e/ou frieza, outros momentos um ciúme obsessivo e distante, em outros um ciúme que envolve e (tenta) protege(r) Capitu, existindo aí uma impossibilidade determinística e um acotovelamento de problemáticas. Não ter certezas e verdades baseadas em fatos que operem uma “autolegitimação da continuidade infinita” (SILVA; BOCCHETTI; 2016, p. 47) faz pensar que, talvez, o interesse na história contada por Bentinho não seja/era ir ao passado e remontar o ocorrido trazendo-lhe tal qual foi, mas seja, o de mostrando as mazelas, as falhas, as inconstâncias e as discontinuidades, problematizar que inúmeras questões estão envolvidas na composição de histórias.

Essa outra perspectiva, contudo, precisa manter uma dupla preocupação,

Por um lado, privilegiar diversificadas formas de entrada e discussão à problemática escolhida para análise; por outro, em concomitância, prestigiar um determinado posicionamento interessado não somente em averiguar aquilo que já se desenhava, inicialmente, no horizonte de propostas para o estudo (SILVA; LEMOS, 2013, p. 61).

Com tais preocupações, faz-se importante pensar que, pela narrativa de Bentinho, ambas as coisas podem ter acontecido e que, apesar de serem elencados argumentos que sustentem diferentes posições – e, também, outras – nenhuma delas pode ter acontecido. Capitu pode ter traído por querer Escobar mais que a Bentinho; Bentinho pode ter sido extremamente ciumento e levado Capitu a trair do mesmo modo que ela pode não ter traído e lidado com a situação até onde “aguentou” e, posteriormente, se separou; Bentinho pode não ter sido ciumento, Capitu pode não ter traído; Bentinho poderia querer Escobar e enciumar-se “escondido” dele, ou tudo isso pode ter acontecido ao mesmo tempo em diferentes momentos.

Capitu e Bentinho podem ter tido suas histórias marcadas por sentimentos e acasos contingenciados ao que cada um vivia em momentos específicos de suas vidas.

Essa dupla preocupação deve estar presente, igualmente, junto aos esquecimentos propositais, frutos da ingerência de um Bentinho, que é Dom Casmurro narrando, e não deseja relembrar aquilo que lhe custa caro; e também em outros esquecimentos que estão além do alcance da memória e/ou simplesmente não se tem acesso. Ambas porque o evento histórico é fruto de tantas variáveis que sempre visualizamos parte deles, as que escolhemos e construímos para colocar em relevo.

Mais uma vez, emerge da junção entre Bentinho, Dom Casmurro, o que se deseja, o que se espera, o que se consegue, o que se pretende, o que é possível, o que é ideal, aquilo que é o acontecimento histórico.

A noção de acontecimento está, em Foucault, atrelada à emergência, seja ela individual ou social, de singularidades em seu momento de produção (CARDOSO, 1995). Trata-se sempre de uma ruptura, de caráter “problemático e problematizante” (ZAGATO, 2007, p. 87), que por sua potência inaugura outra forma de lidar com o tempo, construindo um passado e um futuro que a partir dela se dobram. Tal concepção atenta, portanto, ao descontínuo e ao intempestivo, indo de encontro, portanto, a abordagens centradas em uma linearidade historicizante, que tornam necessária a fundação apriorística de continuidades e narrativas ininterruptas na análise historiográfica (SILVA; BOCCHETTI, 2016, p. 43).

Tornar o ciúme e/ou a traição um acontecimento histórico, portanto, é por outras palavras dizer que ao lançar luz e focar determinadas emergências Capitu teria traído Bentinho; sob outros enfoques, porém, ele seria exageradamente enciumado e imaginou coisas. A história de Bentinho é a história de “Dom Casmurro”; a mesma história contada por Capitu, José Dias, Escobar, Sancha, seria outra, pois baseada em outros tantos acontecimentos históricos quantos fossem possíveis despontar e inaugurar como potência. Ou seja, a vontade de iluminar outras questões, guiados por outros sentimentos, astúcias, perigos, traria do que parece ser um fato, outras histórias.

1.1. O Acontecimento histórico

Essa perspectiva não é a única maneira de lidar com a pesquisa e, em especial, com a história. Recortar uma temática de pesquisa, questões a serem iluminadas, caminhos a serem seguidos, olhares a serem enfocados, e abrir mão de outros tantos que poderiam – ou até mesmo deveriam – compor a pesquisa, não é tarefa fácil. Além de pesquisas, conversas, estudos, escolhas e conflitos, muita intuição e “acasos do começo” se encontram nesta escrita.

A escolha por focar na obrigatoriedade escolar e suas três recentes ampliações legais - sendo duas em 2006 e uma em 2009 - como um acontecimento histórico, se deu envolvimento por questões que se sobressaíam junto ao ambiente escolar e, posteriormente, junto ao mestrado. Nesse último, foi possível perceber que em relação a essas datas de corte etário para ingresso no Ensino Fundamental, as discussões suscitadas só foram possíveis porque a educação escolar foi amiudadamente ampliada, inclusive com políticas se sobrepondo umas às outras. Primeiramente, houve o estabelecimento das matrículas aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2005, pela lei nº 11.114. No mesmo ano de sua implementação, 2006, o Ensino Fundamental foi ampliado, pela lei nº 11.274, para nove anos de duração. Mesmo que as redes não tivessem chegado a cumprir o prazo de 2010 para ampliação do Ensino Fundamental em nove anos, em 2009, a educação escolar já é novamente ampliada, porém agora por idade, dos quatro aos dezessete anos pela emenda de número 59 à Constituição Federal.

Com ampliação do escopo de atendimento obrigatório da escola e da inserção das crianças cada vez mais cedo na escolarização, responsáveis, professores, alunos, gestão, administrativo e todo o corpo escolar “sofriam” com questões suscitadas por tal ampliação. Na busca por uma solução para a escola, e envolta de questões casuais junto aos estudos do mestrado, certas escolhas foram feitas e, agora, envolve costurar argumentos que, de certa forma, convençam o leitor de que foram “boas escolhas” – seja lá o que esse adjetivo queira significar. Ancorada em autores e certezas temporárias que, ainda agora durante a escrita, já deixam de ser certezas, a tentativa é de demonstrar como pode ser um tanto mais interessante atentar-se para a obrigatoriedade escolar ampliada legalmente entre os anos de 2006 e 2016, como um acontecimento histórico que não está preso entre um passado a ser superado e evoluído e um futuro a ser construído. É, pois, tentar argumentar que existem outras demandas, outras circunstâncias, eventualidades que compõem a emergência desse dispositivo²⁴.

Nesse caldo é que se forma a investigação: a partir dos sabores e dissabores possíveis, necessários e exigidos, contingenciados, também, pelo olhar da pesquisadora. Enfocar determinadas categorias, autores, maneiras de se fazer, pesquisar e de escrever, importa que outras tantas fiquem de lado, inclusive aquela com a qual inicialmente estava proposto o projeto de entrada no mestrado.

Ficar de lado, contudo, significa apenas que a problematização das questões irá afastar-se, especialmente na argumentação escrita, dos tipos de abordagem que aludem a uma

²⁴ A obrigatoriedade escolar como um dispositivo será melhor trabalhada no Capítulo seguinte.

perspectiva linear e cronológica de fatos. Entretanto, durante a revisão bibliográfica, diversas pesquisas enfocavam outras tantas questões sobre a obrigatoriedade escolar, inclusive sob esta última perspectiva e, todas elas compõem as reflexões e estudos aqui elencados. Isso porque com a tarefa de estudar o tema para que fosse possível uma pesquisa, uma operação tornou-se importante: dialogar com o campo da educação a fim de problematizar e iluminar o tema. E compreendendo que a história começa com gestos de separação, reunião e transformação de documentos, e que o historiador tem o poder de usuário da literatura (DE CERTEAU, 1982), fabricou-se o investimento de revisão como parte da invenção do objeto e das fontes. Logo, entende-se o trabalho de pesquisador iniciado a partir de um campo já produzido onde ele “opera novos recortes, alocações e redistribuição dos documentos, a partir de visões que buscam estabelecer as “suas fontes” e criar a configuração de um espaço específico de investigação” (DE CERTEAU, 1982, p. 65). O que, de certa forma, desloca a

(...) postura frente ao documento. Em vez de interpretá-lo e de determinar a sua autenticidade e seu valor expressivo (...), o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 2000, p. 7).

Foi de suma importância estudar e pesquisar os textos que puderam ser construídos junto à coleção documental. Acredito que seja interessante, no entanto, frisar que um itinerário de pesquisa foi notado com certa regularidade e frequência nas coleções documentais que pude construir. O trabalho de Rafaela Marchetti, *Obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares* (2015), por exemplo, foi realizado em três escolas municipais do interior de São Paulo e através de entrevistas procurou pelas opiniões dos pais e profissionais da educação acerca do direito e da ampliação da obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos de idade. Antes de adentrar as entrevistas, como um capítulo introdutório, a autora elenca algumas políticas públicas e suas respectivas concepções de infância e criança, no Brasil e no mundo, cronológica e linearmente. Outras pesquisas também foram encontradas que recorrem a essa estratégia escriturária calcada numa apropriação histórica linear, crescente e evolutiva, como Silva (2013), Sanches (2016), Cury (2015), Machado (2016), Ferraresi (2014), Katherine Finn Zander (2015), Flávio Calônico Júnior (2015) e Gilvan Medeiros (2014).

Todos esses estudos, apesar de se apresentarem sob outras formas de se relacionar com o tempo e a pesquisa, foram utilizados como fontes e será possível perceber a interlocução e a contribuição desses autores na construção da pesquisa. Escrever sobre estas pesquisas e suas respectivas estratégias escriturárias faz-se, neste momento, no intento de demonstrar que

diversas invenções²⁵ e manufaturas de realidade²⁸ são possíveis. Diferentes formas de ser, pensar e agir e que, portanto, podem (ou devem) ser entendidas como ultrapassagens possíveis, sejam elas como acontecimentos históricos ou continuidades lineares. Destarte, pode-se pensar em invenções outras que, de algum modo, possam vir a desnaturalizar e manufaturar outras realidades, afinal não sendo as únicas formas de lidar com a história, podem ser criadas outras possibilidades.

Além disso, outro pesquisador, mesmo diante das mesmas questões e textos elaboraria outra pesquisa, certamente. Ter a intenção, portanto, de *acontecimentalizar* a obrigatoriedade escolar significou abordá-la por um discurso da pesquisadora que, permeada por questões da experiência profissional e estudos do mestrado, elencou determinada perspectiva histórica dentre diversas possibilidades.

Cabe frisar, em tempo, que essa maneira de pesquisar não desprivilegia outros presentes, procura apenas não os tomar como uma causalidade, mas, sim, atentando-se para tudo que possa ser iluminado nele: permanências, regularidades, descontinuidades e inconsistências. “Nessa linha, aos investigadores, restaria a tarefa de orquestrar um conjunto de preocupações interessado em focar, sim, as homogeneidades e permanências, mas, também, as circunstâncias heterogêneas, transitórias e inesperadas” (SILVA; LEMOS, 2013, p. 62).

A intenção, portanto, não é homogeneizar as problematizações sobre a obrigatoriedade escolar (ou sobre as formas de se fazer a pesquisa); a tentativa é a de constituir-se em uma aparelhagem para produzir quantos mais discursos forem possíveis sobre o tema e sobre a pesquisa.

Por outras palavras, projetar luzes para o passado a partir daquilo que de desafiador e instigante carrega essa perspectiva teórico-metodológica que enfatiza a categoria de diferentes presentes significa atentar que o tempo histórico pode, sim, ser abordado em função de interesses voltados para identificar estabilidades e permanências. Porém, tão significativo quanto isso, afigura-se a necessidade de inserir no horizonte de investigação os questionamentos acerca das existências de outras tantas dimensões que conheceram nos “acazos dos começos” as suas condições de emersão (LEMOS; SILVA, 2013, p. 75).

Logo, a perspectiva aqui abordada, trabalha e problematiza outros presentes como um produto do historiador que constitui, coleciona, separa e fabrica intencional e intuitivamente

²⁵ A título de esclarecimento, concebo “invenção” em diálogo com Eric Hobsbawm (1984).

²⁸ Referência à poesia de Fernando Pessoa (1988) apresentada por Bocchetti; Silva (2016).

as evidências em seu próprio tempo, tomando aquilo que não compreende como um acontecimento histórico.

1.2. A obrigatoriedade escolar como um acontecimento histórico

A escolha por demarcar a ampliação da obrigatoriedade escolar na forma legal já tem em si significados, mas pretende-se demonstrar e trabalhar melhor com eles no segundo capítulo. Neste momento, a opção foi a de ressaltar algumas questões que, de algum modo, tornem possível pensar a obrigatoriedade escolar como um acontecimento histórico.

Em 2005, houve o estabelecimento das matrículas aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, pela lei nº 11.114, que alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB²⁶. É preciso destacar, porém, que essas matrículas já aconteciam em diversos estados e municípios, mesmo antes desse estabelecimento, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apesar de estipular a idade de sete anos para o início do Ensino Fundamental, previa a matrícula facultativa²⁷ aos seis.

Após as matrículas serem efetuadas com seis anos, o Ensino Fundamental foi ampliado em 2006, pela lei nº 11.274, para nove anos de duração. Esta ampliação já estava prevista como meta para o decênio junto ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010, sendo sua implementação estipulada primeiramente para até 2010²⁸. No entanto, foi necessário readaptá-la para até 2011²⁹ frente aos constantes questionamentos e debates surgidos por responsáveis e redes de ensino. Alguns desses questionamentos podem ser indiciados, por exemplo, no Parecer 11/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) onde os conselheiros relatam:

Tendo em vista o ingresso de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos, o Conselho Nacional de Educação tem recebido reiteradas consultas em relação à idade para matrícula de crianças que completam 6 anos de idade após 31

²⁶ Todos referem-se a artigos cujos textos continham a informação de matrícula aos sete anos no Ensino Fundamental.

²⁷ Artigo 87, § 3º, inciso I: “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

²⁸ Tal orientação esteve na resolução nº 1 de 14 de janeiro de 2010 que definia Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e no Art. 4º § 2º lê-se: “As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola, poderão, em caráter excepcional, no *ano de 2010*, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental” (grifos meus).

²⁹ Tal ampliação do prazo ocorreu pela resolução nº 06 de 20 de Outubro de 2010 da CEB/CNE onde lê-se pelo artigo 5º: “Os sistemas de ensino definirão providências complementares para o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e/ou de 9 (nove) anos, conforme definido nos Pareceres CEB/CNE nº 18/2005, nº 5/2007 e nº 7/2007, e na Lei nº 11.274/2006, devendo, *a partir do ano de 2011*, matricular as crianças, para o ingresso no primeiro ano, somente no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (grifos meus).

de março, mas que frequentaram, comprovadamente, por 2 anos completos a Pré-Escola (...). Diante desse fato, este Conselho entende que existe a necessidade de estender por mais um ano, ou seja, exclusivamente para o ano de 2011, os dispositivos excepcionais contidos na Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Com essa medida, busca-se assegurar às crianças oriundas da Pré-Escola, que atendam aos critérios expostos acima, o seu percurso sem interrupções em direção ao Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a adequada reorganização da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 2).

Mesmo que as redes não tivessem chegado a cumprir o prazo de 2010 para ampliação do Ensino Fundamental em nove anos e ainda pairassem essas dúvidas sobre as matrículas, em 2009, a educação escolar já é novamente ampliada, porém agora por idade, dos quatro aos dezessete anos pela emenda de número 59 à Constituição Federal. O prazo final para que as redes de ensino de todo o país regularizassem e procurassem universalizar as matrículas nas idades estipuladas foi até 2016, não constando até o momento orientação que altere tal prazo³⁰.

Em meio a tantas sobreposições legais, a educação escolar constituiu-se como um direito e uma instituição social que se difere dos/das demais, como saúde, lazer, alimentação, por exemplo, já que é um direito obrigatório³¹ e regulado por leis específicas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, a educação é definida em seu artigo 1º como sendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, e complementa em seu parágrafo primeiro que a “Lei disciplina a *educação escolar*, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (grifos meus).

Sobre este assunto vale ressaltar a diferença existente não apenas no uso das terminologias, mas principalmente àquilo que elas se remetem. Como já bem salientado por Cíntia Borges de Almeida (2012) a obrigatoriedade escolar se difere da obrigatoriedade de ensino, visto que a primeira se importa com a educação oferecida exclusivamente em espaços e tempos próprios para este fim, encontrando histórica e socialmente o seu lugar nas instituições escolares (CURY, 2008); ao passo que a obrigatoriedade de ensino pode ser

³⁰ Baseado no documento: “Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016” que, elaborado em 2016, apesar de reconhecer a dificuldade em cumprir algumas metas até o então corrente ano, não apresentou proposta de ampliação do prazo e nos documentos produzidos pelo MEC que tratam sobre o assunto.

³¹ Nesse jogo de deveres e direitos obrigatórios, ao Estado, cabe o crime de responsabilidade, caso não haja o oferecimento das vagas procuradas pelos responsáveis e a estes, caso tenham crianças em idade escolar obrigatória e não as matriculem, cabe o disposto no art. 246 do Código Penal, que estabelece pena de detenção de 15 dias a um mês ou multa. Segundo Baia Horta (1998), “[...] a educação (...) via de regra é obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos-nos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação. O direito a ser dispensado da educação, se esta fosse a preferência de uma criança ou de seus pais, não existe” (p. 58-59).

satisfeita em quaisquer momentos ou espaços. Portanto, é necessário observar que “por trás de uma mesma morfologia geralmente há, em perspectiva histórica, uma muito diversa semântica” (FONSECA apud STUART JUNIOR, 2005, p. 159).

Em sua pesquisa, Almeida demonstrou que alguns autores, tais como Horta (1998), apresentavam a obrigatoriedade escolar como sinônimo da obrigatoriedade de ensino prescrita para a época estudada em Minas Gerais. A autora lembra que, no império e início da República, a educação poderia ser ministrada por aulas particulares, em casa ou na escola, figurando-se, portanto, diferentemente do que possuímos enquanto ornamentação legal hoje, já que prevê apenas a modalidade escolar como tendo legislação específica que a regule.

Essa discussão ainda é extremamente atual já que em 12 de setembro de 2018, o Supremo Tribunal Federal considerou que o ensino domiciliar não possui regulamentação legal e que, por isto mesmo, não seria inconstitucional, apenas precisaria ser regulamentado e regulado em lei específica que permita “avaliar não só o aprendizado, mas também a socialização do estudante educado em casa” (MOURA, 2018, p. 1). Logo, acredita-se que a nomenclatura legal possa mudar e acenar para a possibilidade da obrigatoriedade de ensino, assim que leis nesse sentido despontem, pois, a disputa acerca da escolarização é constante³².

Sob essa perspectiva existem às questões “quanto ao direito fundamental e de poder familiar” (ANDRADE, 2017, p. 1) de não frequentar a escola; e há também a permanência da questão que envolve tanto a obrigatoriedade escolar e discursos apenas legalistas sobre o assunto, quanto aos jogos e disputas em torno de conceitos de educação, de direito e de infância. O que se pretende pontuar é que não se trata apenas de estar naquele ou neste ano, de ser obrigatoriedade escolar ou de ensino, mas, sim, das intrínsecas relações de poder-saber que, a rigor, fazem emergir legislações e discursos a respeito dos temas. Indiciar diferentes presentes com as suas rupturas, fissuras, falhas, constrangimentos, resistências no que tange à obrigatoriedade escolar é fazer figurar problematizações que não estão enquadradas e passíveis de acontecer em determinado momento apenas.

Logo, sobreposições, permanências e recuos podem ocorrer independente da escala temporal. Com o passar dos anos, a obrigatoriedade escolar, mesmo que perspectivada apenas sob as formas da prescrição legal, apresenta questões que retornam, acompanham e/ou permanecem dentre os anos de 2006 a 2016. Por exemplo, a estipulação da obrigatoriedade por etapa em 2006, notadamente, o Ensino Fundamental, guarda permanências com a

³² Inclusive, o novo governo, recém-eleito, estipulou como meta para os primeiros cem dias a regularização da Educação Domiciliar. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/23/regulamentar-a-educacao-domiciliar-e-uma-das-metas-prioritarias-dos-100-primeiros-dias-do-governo-bolsonaro.ghtml> >. Acesso em 23 de janeiro de 2019.

Constituição promulgada em 1988, onde também constava uma perspectiva legítima e legitimada³³ de uma obrigatoriedade escolar para a etapa do Ensino Fundamental, mas ao mesmo tempo diferencia-se por ampliar essa etapa em mais um ano. E, quando em 2009 desponta uma obrigatoriedade por idade (dos quatro aos dezessete) pela emenda 59, figura uma ruptura com 1988 e uma sobreposição com 2006. Além disso, sobre esse aspecto, Vilma Miranda de Brito (2013) entende que vincular o direito à educação diretamente à sua obrigatoriedade escolar pressupõe dizer que pela emenda constitucional 59/2009 apenas a etapa referente à Educação Infantil será de fato obrigatória em virtude de sua não reprovação.

Isso porque:

tanto o ensino fundamental como o ensino médio só serão obrigatórios para aquelas crianças e jovens de seis (6) a dezessete (17) anos. Para aqueles que frequentarem a educação básica com idade acima dessas definidas constitucionalmente, é assegurado o direito de ingresso, bem como o dever do Estado em proporcionar as condições de oferta gratuita, mas a sua conclusão não se configura como uma obrigação (BRITO, 2009, p. 2).

Isso também ocorre em relação àquelas e àqueles que, porventura, não tiveram acesso e não frequentaram a escola na idade própria da lei. Ou seja, tanto para as/os que frequentam a escola e se encontram em condição de reprovação quanto para as/os que estão fora dela por mais de um ano – e baseado na idade escolar estabelecida pela lei - terão direito à escola pública gratuita, mas não à sua obrigatoriedade. Na LDB de 1996 e Constituição de 1988³⁴, com o Ensino Fundamental obrigatório, isso não ocorria. Nesses primeiros textos, a etapa era obrigatória e gratuita independentemente da idade e, inclusive, para os que não tiveram acesso na idade própria³⁵. Após emendas e leis mais recentes é que ambas legislaram a obrigatoriedade por idade e apenas a gratuidade para aqueles que não estão em idade escolar em acordo com a lei³⁶.

³³ Espera-se justificar e problematizar o uso e a escolha pela opção pelas legislações no Capítulo seguinte. Por ora, cumpre destacar que diálogo neste ponto com as proposições de Faria Filho (1998) onde as legislações, como fonte para a História da Educação, não devem ser tomadas apenas mecanicamente, mas como uma prática social que, como tal, precisa ir ao encontro das aspirações e anseios da população e da época a qual se destinam e pretendem regular.

³⁴ Sem emendas, alterações e supressões causadas por leis posteriores.

³⁵ Segundo as redações do artigo 208 inciso I da Constituição de 1988, antes de sua alteração pela Emenda Constitucional 14/1996, e do artigo 4 inciso I da LDB, antes de sua alteração pela Lei 12.796/2013: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

³⁶ Na constituição, a primeira mudança veio com a emenda 14/96 que passou a trazer o seguinte texto: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta *gratuita* para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL. Emenda constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996. Grifos meus). Posteriormente, ocorreu nova alteração, com a emenda 59/09, que reformulou juntamente o artigo 4 da LDB, passando a apresentar o texto referente a obrigatoriedade por idade e não mais pela etapa do Ensino

Tenta-se de demonstrar que, configurando uma rápida análise apenas no que se refere à idade e à etapa no interior das legislações, ao mesmo tempo em que as ampliações de 2006 e 2016 aproximam-se e guardam regularidades com legislações anteriores, também despontam e figuram rupturas, sobreposições, retornos. E tais questões dão-se na relação com outras legislações mais recentes, mais antigas ou mesmo entre elas.

No entanto, mesmo que uma análise desse tipo possa representar uma obrigatoriedade como um acontecimento histórico, acredita-se ser mais interessante iluminar a(s) forma(s) como essa obrigatoriedade é vivenciada pelos sujeitos sociais que frequentam a escola. Isso porque

estivemos e estamos na sala de aula pelo menos quatro horas por dia, cinco dias por semana, nove meses por ano, durante muitos anos. Assim como acontece com uma pessoa que passa grande parte de sua vida em um hospital, a instituição, com sua estrutura, seus costumes e seus hábitos, toma-se "natural" e marca nosso caráter (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 29).

Essas experiências obrigatórias na sala de aula se referem às maneiras como, a partir da forma e das culturas escolares³⁷, são empreendidos sentidos para a vida dos alunos, alunas, professores, professoras, familiares e funcionários e tornam-se, por esse motivo, merecedoras de destaque. Junto ao conjunto de leis investigadas nesta pesquisa determina-se a ampliação da obrigatoriedade escolar, mas não a maneira pela qual tal obrigatoriedade poderá ser experimentada nas salas de aula. Isso porque a LDB, em seu art. 23 estabelece que a

educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Logo, compreende-se que pela lei que regula (ou afirma regular) a educação nacional, o ensino poderia acontecer por diferentes vieses. No entanto, a despeito disso, parece que a escolarização seriada, anual, etapista, constitui-se como preponderante no ensino escolar. Assim, mesmo que outras organizações escolares sejam possíveis e “amparadas” e/ou “permitidas” legalmente, apenas uma desponta como possibilidade de pensar e vivenciar a obrigatoriedade escolar.

Fundamental. Em ambas as alterações, é perceptível a permanência da gratuidade e a retirada da obrigatoriedade para os que não tiveram acesso à escola na idade própria da lei.

³⁷ Cultura e Forma escolar assim como abordados por Dominique Julia (2001) e Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), respectivamente.

Cabe ressaltar, no entanto, que essa forma escolar que desponta, principalmente, a partir dos séculos XVI e XVII, conforme apontamentos de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), e no Brasil no século XIX, põe em prática uma forma diferente de relação entre mestre e aluno³⁸ e instaura um lugar para a educação da infância: a escola. Nesse espaço específico, tornado cada vez mais obrigatório, os saberes são estruturados e formalizados permitindo uma sistematização do ensino e dos efeitos de socialização causadas pela (e com) a escola.

Procurando acontecimentalizar essas experiências escolares, pode-se contrapor essa mais recente forma de escolarização legal com o método de ensino mútuo, estipulado pela primeira lei geral de instrução no Brasil, em 15 de outubro de 1827, como única possibilidade de vivência, na letra da lei. Aqui, será possível perceber- ou se tentará demonstrar pelos argumentos- que além das leis não seguirem sempre um mesmo padrão, também a sala de aula sofreu modificações: “tanto em sua estrutura material (na organização do espaço, na escolha dos locais, no mobiliário e no instrumental pedagógico) como na estrutura de comunicação (quem fala, onde se situa, o fluxo de comunicações)” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 30). Algo que nos impulsiona a pensar que, como um acontecimento histórico, a obrigatoriedade escolar propiciou anseios, burlas e expectativas quanto às vivências das etapas e idades, e que as mesmas foram experimentadas de diferentes formas no decurso de diferentes períodos históricos.

Além disso, mesmo que em maior ou menor grau, a forma escolar, em ambos os modos de escolarização, propicia um local de exercício de poder, onde se obedece não a uma pessoa, mas a regras suprapessoais. Em outras palavras

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços- entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras de aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim-, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Esse não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 38).

Embora ambos os modos de escolarização não cheguem a interferir na definição de forma escolar³⁹, cada um deles apresenta características que lhe são próprios quanto à

³⁸ “(...) relação que chamamos pedagógica. (...) o mestre não é mais um artesão ‘transmitindo’ o saber-fazer a um jovem (...)” (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 13).

³⁹ Nas palavras de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin: “(...) o que se poderia chamar de recorrência através das modificações: das escolas dos Irmãos à escola mútua e à escola da República, houve muitas

organização do tempo e do espaço da sala aula, dos exercícios e repetições, das regras. Analisá-los em suas permanências, descontinuidades, aproximações e distanciamentos, podem ajudar a compreender a obrigatoriedade escolar vivenciada como um acontecimento histórico.

Cada um desses modos de escolarização possui traços que analisados em suas características, acredita-se, podem demonstrar que a obrigatoriedade escolar pode ser vivenciada de diferentes maneiras. Capturar dois momentos distantes cronologicamente e focá-los naquilo que podem ter de semelhanças e diferenças constituiu-se como uma estratégia escriturária interessada em acontecimentalizar a obrigatoriedade escolar.

1.2.1. Método mútuo

O método mútuo conhece os seus momentos de emersão na Inglaterra e França a partir, principalmente, de finais do século XVIII/início do século XIX em discrepância aos métodos individuais⁴⁰ e simultâneos⁴¹ em voga na época. Também conhecido como Monitorial ou Lancasteriano, o método foi desenvolvido por Joseph Lancaster e Andrew Bell que discordavam acerca de algumas questões sobre o método: enquanto o primeiro, pertencente às igrejas dissidentes britânicas, propunha (e desenhou) um sistema de recompensas que enfatizasse as conquistas e a autossuperação individual, Bell, protestante e desenvolvedor do método em missões cristãs inglesas na Índia⁴²,

insistia na constante supervisão dos professores e na necessidade de conservar a ordem escolar e social, ensinando a cada um o estritamente necessário⁴³. Apesar de tais diferenças, ambos concordavam com relação à estrutura básica do ensino mútuo, organizado a partir de um professor e seus alunos-ajudantes (CARUSO, DUSSEL, 2003, p. 118).

mudanças que não chegaram a interferir naquilo que definimos como forma escolar (2001, p. 10). Cabe ressaltar, ainda, que a forma escolar também está ligada a outras transformações e formas sociais, mas neste trabalho não será possível tecer tais investigações.

⁴⁰ “O ensino individual consiste em fazer ler, escrever, calcular, cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos. O professor dedica poucos minutos a cada aluno. O emprego de meios coercitivos garante o silêncio e o trabalho. Não existe um programa a ser adotado e as variações, de escola para escola, são imensas” (BASTOS, 1997, p. 116).

⁴¹ “É coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo” (LESAGE, 1999, p. 6).

⁴² Provavelmente com e a partir de elementos do ensino jesuítico. Este, apesar de também possuir monitores, diferencia-se do lancasteriano porque a posição dos alunos era decidida pelo professor e era algo “mais ou menos estável, que podia mudar (apenas) de vez em quando” (CARUSO, DUSSEL, 2003, p. 123).

⁴³ Propondo, por exemplo, o ensino da leitura, mas não o da escrita.

No Brasil, pela primeira lei geral de instrução, de 15 de outubro de 1827, propõe-se a criação de escolas primárias com a adoção do método de ensino mútuo. Porém, mesmo antes do estabelecimento como obrigatório pela lei geral, Bastos aponta diversos casos em que, no Brasil, o método era adotado por iniciativas particulares, filantrópicas e/ou era objeto de medidas governamentais⁴⁴. Deste último, tem-se o caso do decreto de 3 de julho de 1820 que "concede a João Batista de Queiroz uma pensão anual, para ir à Inglaterra aprender o sistema Lancasteriano" (1997, p. 126), mostrando assim, a intenção em trazer para o Brasil o método que havia também se difundido em Portugal (SILVA JUNIOR, 2013; BASTOS, 1997)

Esse método possuía um professor que orientava aos seus monitores – escolhidos por estarem mais “avançados” – e estes ficavam responsáveis por suas decúrias (que reunia de 10 a 15 alunos). Nessa medida, eram dispostos centenas ou milhares de alunos⁴⁵ que conseguiam ser alfabetizados em cerca de um ano e meio⁴⁶ (LESAGE, 1999). Diferentemente dos métodos individual e simultâneo, o método de ensino mútuo, dividia a responsabilidade do ensinar entre professor e monitor, cabendo a este último a maior responsabilidade quanto aos alunos da classe. Aliás, classe, aqui, referia-se a uma distribuição dos alunos em graus de aprendizagens dentro dos oito disponíveis em cada disciplina⁴⁷. Desta forma, distribuídos no espaço conforme a atividade e o material que seriam utilizados, os mesmos alunos poderiam pertencer a diversas classes dependendo do seu nível de aprendizado em cada área, já que os

(...) ritmos de aprendizagem e as aquisições variam conforme os alunos e conforme a disciplina. Assim, ao fim de seis meses de presença, o aluno x poderá estar na quarta classe de leitura, na quinta classe de escrita e na segunda classe de aritmética. A atribuição a uma classe é unicamente resultado do nível de conhecimento (LESAGE, 1999, p. 7).

⁴⁴ Pode-se trazer, ainda, o exemplo de Bastos com relação ao Conde de Sceaux que escreve carta ao Presidente da Sociedade pela Instrução Elementar de Paris em 1819, solicitando auxílio material e na divulgação do método para que pudesse implementá-lo a classes de negros.

⁴⁵ Segundo Lesage (1999) “(...) uma centena nas vilas francesas, mil na escola de Lancaster a Londres, duas centenas nas escolas parisienses, eles são agrupados numa sala única, retangular, sem separação” (p. 7).

⁴⁶ Segundo Lesage (1999) “As razões desse sucesso são múltiplas e cumulativas: os horários consagrados a essa disciplina são importantes; as estruturas pedagógicas, com a constituição de pequenos grupos, permite uma leitura intensiva, evitando a perda de tempo e mantendo a atenção; os métodos empregados, como o de Peigné, em particular, são tecnicamente bastante superiores aos dos outros estabelecimentos. (...) Em aritmética, ao contrário, os resultados são muito fracos. As causas do insucesso estão ligadas, ao mesmo tempo, ao desconhecimento dos modos de aprendizagem dessa disciplina, à ambição do programa nas primeiras classes e à insuficiência do método. Todo o ensino é verbal, baseado em ditados de números ou de operações, e na repetição. Os monitores corrigem; não explicam” (p. 10-11).

⁴⁷ Um exemplo tomando por base a classe de escrita e leitura e aritmética: "As oito classes de escrita e leitura são: ABe, palavras ou sílabas de 2 letras, de 3 letras, de quatro letras, de 5 letras, lições de palavras de muitas sílabas, leitura da Bíblia, seleção dos alunos que melhor leem na 7ª classe. Em Aritmética: combinação de unidades dezenas, centenas, etc; soma; soma composta; subtração; subtração composta; multiplicação; multiplicação composta; divisão; divisão composta; redução; regra de três; prática. "CORREIO BRAZILIENSE. Princípios em que se funda esse sistema. Junho de 1816. p. 591-98 apud BASTOS, 1997, p. 119).

Para o atendimento adequado por esse modelo, o mobiliário e o espaço são dispostos em bancos virados para o professor que reina na posição mais elevada do espaço retangular (BASTOS, 1997), localizando-se a diversos degraus de seus alunos. O quadriculamento dos espaços fazia com que, na sala que media cerca de sete metros de largura por doze de comprimento⁴⁸, cada aluno ficasse com uma carteira de 30 centímetros e um acento com medidas de 20x15centímetros. Essa nova organização do espaço escolar foi para Foucault (1995)

(...) uma das grandes transformações técnicas do ensino fundamental. (...) (Porque) Ao determinar lugares individuais, possibilitou o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez o espaço escolar funcionar como uma máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1995, p. 151).

Nesse espaço complexo, junto ao tablado do professor, mas ocupando outra posição, ficava disposto o monitor geral que “(...) cuida do bom funcionamento das entradas e saídas da escola e dos deslocamentos decorrentes das mudanças de atividades. Ele procede à chamada dos monitores e, em caso de ausência de um deles, designa o seu substituto” (LESAGE, 1999, p. 12).

Além desses, existem os monitores gerais de ensino e os monitores particulares. Os primeiros dirigem os monitores particulares e são encarregados, cada um, de uma das disciplinas. Portanto, são os monitores particulares que em contato com os alunos das classes, responsabilizam-se por uma das oito sessões existentes em cada disciplina e que “constituem senão um dos elementos fundamentais do novo método. Mais no nível das práticas, eles são o elemento essencial ou, segundo a fórmula de Maurice Gontard, o agente obreiro do método” (LESAGE, 1999, p. 12).

Essa distribuição dos sujeitos no espaço das salas de aula do método de ensino mútuo promovia um quadriculamento disciplinar que, além de dispor carteiras e objetos, definia individualidades. O cruzamento de uma fileira com uma coluna, indicava uma posição não só no espaço da sala, mas o controle do corpo que é codificado pelas atividades que consegue ou pode desenvolver. E, desta forma, acabavam concomitantemente por cercar e anular

os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as

⁴⁸ Essa seria a medida mais comumente utilizada. O que não significa que outras “improvisadas” não fossem da mesma maneira utilizadas (CARUSO; DUSSEL, 2003).

comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 1995, p. 169).

Dar utilidade, portanto, a espaços e corpos faria com que o método mútuo pudesse despontar como aquele em que os tempos, distribuídos em horários bem definidos⁴⁹, pudessem por meio de uma utilização exaustiva tornar-se eficientes. Com um controle ininterrupto pelos “fiscais monitores” a qualidade do tempo era medida e definida pela exatidão, aplicação e anulação de tudo que pudesse distrair e perturbar. Assim, as atividades realizadas ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos, sob a direção e olhares atentos dos monitores e adjuntos, fazia com que cada instante fosse habitado por múltiplas atividades ordenadas. E, pouco a pouco, “destinando aos alunos maiores tarefas de simples vigilância, depois de controle do trabalho e, mais tarde, de ensino; (...) no final das contas, todo o tempo dos alunos fic(ava) ocupado, seja ensinando ou aprendendo” (FOUCAULT, 1995, p. 170). Essa disposição, além de impor e extrair dos alunos e alunas a docilidade de seus corpos, teve por objetivo “ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude” (FOUCAULT, 1995, p. 76). Até os sinais sonoros e as ordens verbais devem ter uma reação imediata das crianças, para que essa noção de rapidez e tempo ordenado possa povoar a massividade das decúrias.

Entrem em seus bancos. À palavra entrem, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras em seus bancos, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... Pegar-lousas, à palavra pegar, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa pelo meio; à palavra lousas, eles a soltam e a colocam sobre a mesa (FOUCAULT, 1995, p. 57).

Essa maquinaria pedagógica, construída engrenagem por engrenagem, fez funcionar um espaço de aprender, “de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1995, p. 151). Porém, “Como sabemos, os homens não são máquinas e as crianças, menos ainda. Por isso, uma ‘máquina de ensino’, cuja ‘matéria-prima’ eram pessoas, não podia funcionar inteiramente como uma máquina” (CARUSO; DUSSEL, 2003, p. 128). Muitas eram as reclamações, por exemplo, acerca do custo e das condições adequadas para atender ao que fora proposto pelos idealizadores do método (FARIA FILHO, 2007; CARUSO; DUSSEL, 2003).

⁴⁹ “No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa etc.” (FOUCAULT, 1995, p. 176).

Outras características podem ser enfatizadas como “vantagens” ou “desvantagens” do método: a economia de depender apenas de um professor⁵⁰ para até milhares de alunos; a homogeneização de grupos em atividades pedagógicas voltadas para o nível de conhecimento dos alunos, findando assim em uma escola barata e rápida; a incompetência dos monitores, que apenas corrigem, mas não ensinam; a mecanização dos métodos de ensino e disciplina; as dispendiosas condições materiais adequadas ao funcionamento, como espaços suficientemente grandes, ardósias para as lições de aritmética, dentre outros (FARIA FILHO, VIDAL, 2000; FARIA FILHO, 2007; LESAGE, 1999; BASTOS, 1997; SILVA JUNIOR, 2013).

No entanto, uma desvantagem despontou para que o método fosse abandonado no último terço do século XIX em todo o mundo⁵¹ (CARUSO, DUSSEL, 2003). Trata-se da internalização das regras e a obediência. Sabe-se que nesse método o estímulo à competição (emulação) por novos postos de ocupação é incentivada e podem ocorrer trocas constantes – sejam para elevar ou decair – junto aos monitores ou mesmo a elevação de um aluno da oitava classe de uma determinada disciplina à condição de monitor. Tais preceitos de honra e mérito são as condições para a substituição dos castigos corporais – a palmatória e o chicote – sendo considerados como um ponto positivo do método à época. Além disso, com tais práticas, o método visava “harmonizar as inclinações naturais das crianças com o seu meio através da disciplina interna e não pelo uso da autoridade externa” (POPKEWITZ, 1997, p. 66). Porém,

Aparentemente, para os críticos da época, o método mútuo representava uma organização da sala de aula na qual, ainda que se solicitasse que todos tivessem papéis e tarefas contínuas, a identificação das crianças com essa ordem era muito mais superficial e instável (CARUSO; DUSSEL, 2003, p. 88).

Isso porque consideravam que a presença e olhares próximos do professor culminariam em uma obediência interna tanto dos alunos que aceitavam as regras quanto para a correção daqueles que porventura, não as aceitassem⁵².

Além disso, o método Lancastriano teve efeitos não desejados através da leitura e da escrita e “pela presença de crianças e jovens de diversas idades que transmitiam entre si

⁵⁰ De acordo Faria Filho e Vidal (2000) esses professores deveriam ter uma melhor formação, o que acarretaria, também, uma “vantagem”.

⁵¹ O método foi abandonado na metade do século XIX na maioria dos territórios da Inglaterra e da França. Porém permaneceu por mais tempo, até o último terço deste mesmo século, na América Latina, em razão das guerras civis e da falta de docentes (CARUSO; DUSSEL, 2003).

⁵² CARUSO; DUSSEL (2003) trazem o exemplo de que tanto para aluno que houvesse internalizado a regra moral de não colar, quanto para aqueles que tal regra fosse desconsiderada, a presença próxima do professor seria o garantidor do autocontrole.

experiências e conhecimentos que podiam exceder o limitado curriculum proposto por Lancaster e Bell, e incluir saberes sindicais e sociais” (CARUSO; DUSSEL, 2003, p. 130). Mas, a despeito disso, Lesage (1999) e Faria Filho (2007) sinalizam para outras características que dizem respeito à importância do método mútuo para a discussão da escolarização do conhecimento. O primeiro aponta que ele “teve o mérito de mostrar, de maneira muito pragmática, que os ritmos de aquisição e as diversas atitudes exigem agrupamentos variáveis, diferentes, temporários” (p. 14); e o segundo que, especialmente no Brasil, ele suscitou debates na direção de pensar uma formação adequada para professores, locais, mobiliários e materiais específicos para o ensino, formas de organização das classes e tempos de aprendizagem como especificidades da escola e da instrução escolar, “a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica” (p. 142).

Cada uma destas características do método era povoada por experiências de sujeitos reais que no “olho do furacão” daquele presente vivenciavam os debates, as vantagens, desvantagens e suas consequências. Do início ao último terço do século XIX, esse método foi experimentado, debatido, criticado, aprovado, modificado, etc. por professores, alunos, responsáveis, intelectuais, políticos e inspetores de cada época. Pensar que ele possa ter apenas “evoluído” ou “decaído” é desconsiderar todas estas vivências. Além disso, pensar desta maneira, acarretaria em entender que as desvantagens e as críticas sofridas pelo método teriam sido superadas (“de uma vez por todas”) e é justamente o contrário que se pretende demonstrar em seguida, com o ensino seriado.

1.2.2. Ensino seriado

Como já salientado, a educação hoje acontece de forma predominantemente escolar, não sendo permitido por força de lei que outras formas se façam⁵³. Contudo, além de ser uma obrigatoriedade exclusivamente escolar ela tem sido vivenciada de forma específica: a seriação. Hoje, com a Educação Infantil distribuída entre zero e cinco anos, o Ensino Fundamental de seis a quatorze e o ensino médio dos quinze aos dezessete, ficam todos dispostos em tempos de aprender que, por exemplo, não reprovam até o terceiro ano ou dispõem os conteúdos em currículos diluídos entre as etapas. Além disso, no ensino seriado, apesar de poder ser matutino, vespertino ou noturno, integral, com (certa) maleabilidade

⁵³ O que não significa dizer que tais práticas não ocorram. De acordo com informações do G1 em 28 de Agosto de 2018, a Associação Nacional de Educação Domiciliar estima que cerca de 7 mil famílias ensinam seus filhos em casa. Disponível em < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/06/relator-no-stf-vota-a-favor-dapermissao-para-que-pais-eduquem-filhos-em-casa.ghtml> > Acesso em: 18 de setembro de 2018.

curricular, disciplinar ou interdisciplinar, ainda assim todos os aspectos comungam com os estabelecimentos e ritos baseados em padrões da seriação.

Nessa “forma seriada” a escola organiza-se com espaços específicos, em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais, práticas pedagógicas, avaliações regulares, ritos de passagem. Organizam-se, também, os horários, a partir dos quais se estabelecem o dia-a-dia escolar. Um percurso de ensinar-aprender que se configura assentado em um tempo da vida, distribuído em etapas, em classes, em séries, em anos de escolarização.

Diante desse cenário, vale problematizar que no recorte abordado a escolarização predominantemente seriada é passível de desnaturalização enquanto unidade de configuração histórica particular, como tendo suas condições de emergência próprias em formações sociais de uma época e, portanto, “concebida como a consciência da contingência que nos fez sermos o que somos, atrela(da) à possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2000, p. 348). Não se trata, pois, de enclausurar entre dois lados (DUSSEL, 2004), entre contestar ou aceitar o ensino obrigatório seriado, mas, sim, de mexer com as definições de ensino escolar e suas necessidades, possibilidades e urgências no período abordado.

Esse modelo de ensino de educação escolarizada traz à tona, ao mesmo tempo, concepções de infância e de escola ancoradas num modo específico de pensar e trabalhar com o tempo. Esse último, também pensado como uma categoria histórica de análise⁵⁴, se constituiu nas sociedades europeias do século XVIII em contraponto a um tempo cíclico (GOUVEIA, 2004) como

lineal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas o fases a superar. Un tiempo muy diferente al vivido por esa cultura analfabeta que Harrison y Callari Galli captaron en pleno siglo XX, a finales de la década de los 60, en algunos pueblos de Sicilia. Sus integrantes, los analfabetos, poseían una concepción global y esférica, no segmentada ni lineal, del espacio-tiempo. El individuo-grupo, o el grupo individuo, vivían en el presente, un presente continuo. Sus dos tiempos verbales eran el presente y un pasado remoto y su historia “un conglomerado de muchos presentes” (FRAGO, 1995, p.73).

⁵⁴ Entendida como móvel e em constante formação atuando, portanto, diferentemente dos conceitos (CERTEAU, 1982). ⁵⁸ Além do citado anteriormente, Gondra (2010) apresenta o calendário “não cristão” adotado nos primeiros dez anos da Revolução Francesa quando “o mês seria organizado em torno de três “décadas” e não mais de quatro semanas” (p. 205).

Diferente de outros tempos⁵⁵, a maneira de computar o correr dos instantes de forma linear, rítmica, uniforme, homogênea e do “tic-tacquear dos relógios” (SILVA, 2004, p. 97) encontram na escola, especialmente na escola seriada, um local apropriado de generalização como algo que se constitui em natural e único. Implícito nas ideias de meta e futuro, de progresso, de exames, de passagens de um nível para outro, esses tempos escolares⁵⁶ sequenciais e objetivos invalidam uma visão de aprendizado e de história como um percurso de seleção, opção, ganhos e perdas (FRAGO, 1995). Desta feita,

o tempo escolar introduz, na experiência de uma sociedade ainda não escolarizada, uma concepção de um tempo determinado, no dizer de Frago: (...) lienal, rectilíneo, ascendente y segmentado em etapas o fases a superar (...) el papel de la escuela como instrumento de inculcacion de una nocion del tempo baseada em la precision de los encuentros, la secuenciacion de actividades la prevision del progreso, y la idea del tempo como um valor em si mismo (FRAGO, 1993 apud GOUVEIA, 2004, p. 279).

Essa “inculcação” de uma noção de tempo ocorre, dentre outras formas, no entrelaçamento dos tempos institucionais escolares com os demais tempos sociais. Os primeiros, expressam-se nos ciclos, faixas etárias, níveis, cursos, testes, ritos de passagem, calendários, férias, festas, semestres, trimestres ou anos, horários de entrada e/ou saída⁵⁷ que passam a ser “vivido(s) não só por alunos e professores, mas também pelas famílias e pela comunidade como um todo através de sua inserção e relacionamento com o resto dos ritmos e tempos sociais” (FRAGO, 1995, p. 72). Assim, para “cumprir” o horário das escolas, as famílias precisam adequar seus demais tempos sociais transformando as obrigações escolares em prioridades. Alimentação, deveres e lições, higiene, deslocamentos, são questões e tempos que precisam estar à disposição de cumprir os tempos escolares.

Essa concepção de tempos escolares que colonizam os tempos sociais, baseados numa visão sequencial e linear pode ser relacionada com uma ideia de infância também etapista e, por isto, segmentada. Porém, a infância também não foi sempre a mesma no decurso do tempo e nem esteve sempre associada às idades com as quais lida-se hoje. Segundo Gouveia (2004), no século XIX em Minas Gerais, a idade não era tão importante quando se tratava de escolarização, pois considerava-se um ciclo maior (infância, meninice, mocidade). Tanto que nas salas havia alunos variando entre 5-14 anos e os relatórios avaliativos raramente citavam

⁵⁵ Além do citado anteriormente, Gondra (2010) apresenta o calendário “não cristão” adotado nos primeiros dez anos da Revolução Francesa quando “o mês seria organizado em torno de três “décadas” e não mais de quatro semanas” (p. 205).

⁵⁶ Forma descrita no plural por ir ao encontro da perspectiva de Antonio Viñao Frago (1995) que aborda os tempos escolares como tendo várias configurações.

⁵⁷ Esses tempos são distribuídos por Antonio Viñao Frago (1995) como sendo de longa duração (ciclos, níveis etc.), de configuração temporária (calendário, festas etc.) e, por fim, o micro e intra-história da instituição escolar (semestre, turno etc.)

as idades, mas preocupavam-se com a frequência e o desenvolvimento da aprendizagem. Ainda segundo a autora, no Brasil não existia “criança” no sentido inglês já que a identificação de infância não era vinculada apenas à idade, mas a condições como o vestuário ou o uso de cigarros, por exemplo⁵⁸.

Quando a obrigatoriedade escolar foi instituída por etapa e não por idade, como em 2006, acredita-se, ainda prevalecia uma concepção de etapas maiores e mais amplas. Isso porque ao estabelecer que o Ensino Fundamental era obrigatório sem estabelecer uma idade específica para que tal obrigatoriedade acontecesse, conseqüentemente, tinha-se que mesmo com idades discrepantes, um grupo maior de alunos poderia frequentar a mesma etapa de escolarização.

Contudo, não só o entendimento sobre a infância mudou no Brasil, como também a equiparação entre o que se pode ou deve aprender/ensinar para cada idade em específico. Para isso, a ampliação da obrigatoriedade escolar por idade e não mais por etapa pode ter contribuído significativamente já que, por ela, a vida das crianças e adolescentes ficou repartida anualmente em conteúdos e experiências próprios a cada ano *escolar*. Ou seja, a idade, e com a ela o entendimento sobre infância e adolescência, com a obrigatoriedade de 2009, é uma representação colada com a escolarização. Desta feita, parece natural que uma criança de seis anos pertença ao primeiro ano do Ensino Fundamental ou que até os oito anos esteja alfabetizada; o que desconsidera as vivências de cada idade e com isso de cada infância. Ficam de lado a possibilidade de que cada idade possa ter seu ritmo e sua estrutura própria de aprendizagem, por exemplo.

Porém, mesmo que (ou quando) em ciclos maiores,

Em linhas grossas, ainda estamos dentro do regime pitagórico, que repartiu a vida em etapas (...). Não interessa discutir o número nem a designação das etapas da vida. Não é o caso de arbitrar sobre o arbitrário. O fato é que estamos presos a essa verdade, independentemente do modo como segmentamos a vida. (GONDRA, 2010, p. 209).

⁵⁸ Exemplo dado pela autora quanto ao depoimento de Edgecumbe em 1886, quando o inglês se assusta com as crianças brasileiras que saem das escolas e fumam ou oferecem cigarros na rua. Gondra e Ferreira, também exemplificam a questão: “Nesse sentido, compreende-se que não se pode esperar o mesmo tipo de abordagem em relação às crianças de períodos social e culturalmente diversos. Até a Idade Moderna dificilmente seria concebível a infância associada a uma idade eminentemente escolar e marcada fundamentalmente pelo discurso médico, o que já se tornou uma evidência bastante forte em parte significativa da Europa oitocentista” (2006, p. 131). “Com a popularização das “idades da vida”, indicada pela iconografia e outras fontes consultadas por Ariès, estas passaram a ser associadas não apenas a etapas biológicas, mas também às funções sociais. Para esse autor, a repetição das imagens pregadas nas paredes, ao lado dos calendários e entre objetos familiares, alimentava a ideia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, tipos físicos, funções e às modas do vestir” (2006, p. 121).

Logo, mesmo que em ciclos maiores se faz “necessário repartir a vida e prescrever para cada fase medidas próprias que reconheçam e solidifiquem a crença em uma vida segmentada” (GONDRA, 2010, p. 202). E se essa repartição já é bastante solidificada em ciclos etários mais longos, em uma perspectiva que segmenta as etapas da vida em anos e, mais ainda, em anos escolares, essa repartição se fará presente com maior força. Gouveia pondera que essa

relação entre níveis escolares de aprendizagem e idade cronológica, apreendida a partir do calendário romano, constitui uma construção relativamente recente na história da escolarização no Brasil; bem como a produção de saberes sobre o desenvolvimento humano fundado numa progressiva diferenciação biopsíquica anual constitui um recorte também recente (2004, p. 286).

Porém, algo comum parece saltar aos olhos, seja na divisão por ciclos maiores ou anuais: uma *emergência da infância*⁵⁹, que aqui será tomada por um duplo sentido.

Ora, falar de uma “urgência” da infância só se torna possível a partir de seu surgimento, que, por sua vez, se encontra associado à instituição e à legitimação de uma concepção de vida recortada em etapas, cada qual com seus marcadores/indicadores temporais, articuladas, por sua vez, a um esquema classificatório que procura instituir um jogo de reconhecimento de atributos comuns a cada uma das etapas da vida (GONDRA, 2010, p. 197).

Logo, uma emergência que está na ordem das preocupações diárias bem como de suas condições de despontamento, onde nesta tentativa de reconhecer traços semelhantes e comuns não encontram ancoragem quando com uma mesma idade cronológica tem-se experiências que em nada se assemelham. Nas palavras de Gondra e Ferreira (2006)

Com os mesmos 7 anos há, por exemplo, crianças na rua, sem teto, prostituídas, crianças abrigadas em instituições de caridade, crianças em lares sem pai, sem mãe, sem família nuclear, sem cuidados, crianças trabalhadoras submetidas às mais variadas formas de violência e de privação e, por outro lado, crianças bem alimentadas, bem vestidas, protegidas e recobertas de atenção, crianças consumidoras exigentes e integrantes de um sistema de serviços de saúde, educação e lazer (p. 131).

O mesmo pode ocorrer com idades distantes cronologicamente, mas que apresentem traços comuns e semelhantes com vivências que se entrecruzam e encontram pontos comuns. Logo, a tentativa do ensino seriado é naturalizar que a cada idade corresponda uma etapa de aprendizagem específica, onde baseada numa concepção evolutiva e linear “a criança

⁵⁹ Alusão ao texto intitulado *A emergência da infância* de José Gonçalves Gondra (2010).

constituiria o momento de gênese e a intervenção no seu processo de desenvolvimento a garantia de progresso individual até ser guiada à transformação em adulta” (FOUCAULT, 1986 apud GOUVEIA, 2004, p. 274).

Além dessa questão etapista quanto à idade infantil, o ensino obrigatório escolar seriado pressupõe a invenção de uma idade escolar “ideal” - um ideal que é inventado (FOUCAULT, 2002) - para cada fase da escolarização. Nessa concepção, a antecipação das matrículas para os seis anos e em seguida para os quatro anos, faz com que todas as cargas de tempos sociais e institucionais sejam antecipadas. Desta forma, o simples saltar de um degrau etário, que pode ser inclusive diferenciado apenas por meses⁶⁰, faz com que a criança deixe de fazer parte da Educação Infantil e passe ao Ensino Fundamental⁶¹ ou deste para o ensino médio⁶².

Com a ampliação da obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos, os alunos serão conduzidos a essa experimentação de uma escola repartida em etapas e níveis, cujo cumprimento das lições e a obtenção de boas notas leva a “passar de ano”. A educação ampliada, antecipada e obrigatória é vivida dessa maneira, fazendo com que frente a diferentes formas escolares possíveis, a seriada encontre-se como predominante.

O que pretendo dizer, ao fim e ao cabo, é que o ensino seriado parece estar tão operante e naturalizado que questões discutidas e problematizadas pelo campo educacional tais como etapas, qualidade, avaliação, práticas difusas escolares, conteúdos, currículos, além da obrigatoriedade são capturados/colonizados por essa lógica. O que leva a pensar que, talvez, fosse mais interessante, antes mesmo de perguntar *Que tipo de avaliação seria melhor? Que tipos de prática pedagógica? Qual qualidade ou o que seria qualidade? “Quanto tempo deve durar? Quando deve ser encerrada? Quantos dias do ano devem ser ocupados pela escola? Quantos dias da semana? Quantas horas do dia e de acordo com que tipo de repartição, distribuição?”* (GONDRA, 2010, p. 204), questionar que tipo de escolarização faz com que essas questões despontem e não outras? O que faz com que

⁶⁰ A data de corte etário para ingresso na Educação Infantil e Fundamental, foi decidida pelo STF em 2018 e mantida em 31 de Março. Desta forma, alunos que completem a idade obrigatória após a data estipulada devem se manter na etapa anterior. Tal questão será problematizada nos Capítulos seguintes.

⁶¹ Alguns autores como Piter Moss (2011) discutem, inclusive, as possibilidades de convergência entre uma etapa e outra, ou seja, entre Ensino Fundamental e Educação Infantil.

⁶² Esse salto de um degrau etário também é apresentado na pesquisa de Gondra e Ferreira (2006): “Não admira, por isso, que o ritmo da sociabilização se processasse em torno delas, as quais delimitavam capacidades e responsabilidades e condicionavam o desenrolar da vida de cada um, a ponto de determinar alterações de estatuto com o simples saltar de degrau etário. Por exemplo, só a partir dos 12, 14 anos, os órfãos tinham direito a receber soldada fixada por lei, ainda que a partir dos 7 pudessem ser dados a quem pagasse a melhor (Ferreira, 2000). Na verdade, os 12, 14 anos, conforme se considerasse o sexo feminino ou masculino, davam acesso a um estatuto superior e, simultaneamente, a uma responsabilização maior” (p. 122).

despontem essas burlas e não outras? Essas questões, de certo modo, demonstram “que fomos capturados por essa ordem de saber, por seus jogos de poder, o que faz com que tenhamos (...) condutas alinhadas às representações fabricadas no interior” (GONDRA, 2010, p. 196) de um ensino seriado. E, por fim, é preciso pensar que as respostas a estas duas últimas questões não cessariam de gerar outras necessidades, outras urgências e igualmente, outros questionamentos. Talvez, essas se constituam em questões para problematizar em investimentos futuros.

1.2.3. Obrigatoriedade escolar: enciumada, traída e acontecimentalizada

Bentinho poderia ter feito uma história evolutiva de sua vida, mas seus esquecimentos, o deixar de lado algumas questões e os múltiplos sentidos e sentimentos assumidos em sua vida acenam para a narrativa como um acontecimento histórico. Entre ciúme e traição, muitas possibilidades cinzas⁶³ comparecem e inventam muitas histórias. Isso não significa dizer que tanto Bentinho como os/as demais personagens não sejam capazes de provocar mudanças em seus destinos,

(...) mas só que fazem isto não em um momento extraordinário, com um gesto fundante e revolucionário, mas fazem as mudanças sem saber, provocam uma alteração em seu destino com um simples gesto mal feito, uma palavra mal dita, uma decisão equivocada. (...) Não que a História não suponha gestos históricos, não permita a ação revolucionária, não dê aos sujeitos relativa autonomia para tomarem decisões, mas o de que estes nunca podem ter certeza é que seus gestos, suas ações, suas decisões resultarão naquilo que esperam. Por isso a História é surpresa, é perigo, é suspense, é medo (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 73).

Isso envolve dizer que a história possui outras materialidades, para além da razão e da lógica objetivas. Talvez, se Bentinho pudesse ver quantas leituras foram feitas de seus escritos, riria; o mesmo aconteceria, talvez, com Machado de Assis que se divertiria com a tentativa de descobrirem o segredo de sua obra. O segredo, talvez, seja que não há segredos, mas “há fabricações, criações, feitas por sua mão, cujo sentido definitivo nem ele mesmo sabe” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 187).

Do mesmo modo, parece irônico utilizar a história de Bentinho e Capitolina para entrelaçar um acontecimento histórico que se justifique na obrigatoriedade. No entanto, às vezes é preciso rir dos entrelaçamentos possíveis entre história e literatura. Também se pode(ria) aplicar uma história evolutiva quanto à obrigatoriedade escolar, mas questões outras

⁶³ (FOUCAULT, 2000).

seriam subsumidas e outras se torna(ria)m incoerentes. Entender que quanto maior o escopo de atendimento obrigatório legal, maior também o avanço é subsumir, por exemplo, questões como qualidade e universalidade. É considerar (como se fosse possível) que a escola de hoje é a mesma de séculos atrás e que, também, o público a ser atendido - bem como a sociedade - permaneceu inalterado. É esquecer que retornos, sobreposições, descontinuidades, avanços e trocas, apontam para um jogo casual das lutas, emergências, necessidades e possibilidades de cada período histórico.

Escrever a história linear desta obrigatoriedade seria focar em determinadas características e apontá-las como avançadas em relação às demais que a antecederam. Seria, de certa forma, desqualificar outros presentes e o próprio presente, em prol de uma continuidade infinita. Mas, o que parece interessante é que as relações cotidianas convidam a pensar diversas leituras e diversos tempos.

Um relacionamento que teve histórias de ciúme, traição, desejo, dor, alegrias, amores escritos em pregos num muro e em meio a esquecimentos propositais são fruto da ingerência de um pesquisador/narrador que faz escolhas intencionalmente. O desafio de acontecimentalizar a História passa pela tentativa de colocar em evidência a parte possível que se quer visualizada. Igualmente, passa pelo esforço de fazer emergir na investigação o que se deseja, o que se espera, o que se consegue, o que se pretende, o que é possível, o que é ideal, aquilo que será narrado. Esse

(...) enfoque histórico pode possibilitar que as relações estruturais sejam consideradas como práticas acumuladas que não são unidimensionais nem lineares. Os padrões mantêm uma certa forma de continuidade, mas, ao mesmo tempo, expressam diferentes níveis de movimento e cruzamento de vários destinos (POPKEWITZ, 1997, p. 36).

Logo, mesmo que em seus tempos, algumas leituras firmassem a perspectiva da traição em um machismo da época ou não considerassem a bissexualidade, por exemplo, como indício de que Bentinho poderia enciumar-se também de Escobar, o que há são experiências de sujeitos sociais de suas épocas que às vezes avança, às vezes retorna, às vezes suprime, às vezes se sobrepõe e perspectiva uma traição, um ciúme, uma sexualidade. Analisar a história do amor de dois jovens e lhe imprimir essas tantas perspectivas históricas tem a finalidade de não

encontrar as versões definitivas sobre os fatos, mas desmontar aquelas versões tidas como verdadeiras, tornando outras possíveis, libertando as palavras e as coisas que

nos chegam do passado de seu aprisionamento museológico, permitindo que outros sentidos se produzam, que outras leituras se façam (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 187).

Ancorada, pois, em signos de realidade, a *obrigatoriedade escolar seriada* constitui-se como uma invenção possível assim como a própria obrigatoriedade escolar. Para tanto, a escolha por iluminar alguns aspectos do método de ensino mútuo - que também correspondia a uma obrigatoriedade - foi concretizada como uma tentativa de expressar que, enquanto um acontecimento histórico, a obrigatoriedade escolar pode atuar diferentemente e, portanto, por outras possibilidades.

A intenção foi mostrar que em aproximadamente setenta anos – da Lei Geral de 1827 para o final do século XIX- duas maneiras de se organizar a escolarização foram possíveis para relacionar a infância e a educação. Nos modelos de ensino seriado e mútuo há uma série de aspectos relacionados às diferenças, como a distribuição dos materiais nas salas, o posicionamento do professor tanto no mobiliário quanto no papel a ser desempenhado, a quantidade de alunos na mesma “turma” e as idades destes. Mas, também, algumas aproximações podem ser traçadas, como a especificação de um tempo repartido e um espaço próprio para a escolarização, a distribuição em disciplinas, graus hierárquicos e a valorização de elementos que visem à autorregulação e uma disciplina interna. Logo,

A história do desenvolvimento dessas práticas, não é uma história cronológica dos avanços progressivos ou de uma progressão seriada, mas a de um tempo que “passa por mil ritmos diferentes, suave e lento, que não mostra quase nenhuma relação com o ritmo do dia a dia de uma história cronológica (...)” (BRAUDEL, apud, POPKEWITZ, 1997, p. 36).

Entre obrigatoriedade escolar, ensino mútuo e o seriado também podem ser indicadas muitas possibilidades cinzas que ora aproximam-se, ora distanciam-se, passando, por isso, por esses mil tempos diferentes. Desta forma, iluminar o ensino escolar obrigatório que hoje apresenta-se predominantemente seriado (entre os anos investigados), faz-se na intenção de ver que essa opção de sala de aula obrigatória triunfou e, em contrapartida, outras foram excluídas (CARUSO, DUSSEL, 2003). Essa possibilidade de olhar analiticamente para a obrigatoriedade escolar, seriada, com suas condições de despontamento e sob a ingerência de um acontecimento histórico deixa outras possibilidades em aberto.

Onde havia repetição, o acontecimento anuncia a diferença: onde haveria apenas a traição ou o ciúme, pode haver bissexualidade, traição e ciúme, tudo isso ou nada; onde

haveria uma obrigatoriedade “evoluída”, “melhorada”, pode haver experiências múltiplas que apropriadas de diferentes formas em diferentes tempos tornam-se mais ou menos relevantes.

O ensino mútuo e o ensino seriado, iluminados pela mesma pesquisadora através de um mesmo presente e ancorado em cerca perspectiva histórica, apresentou aproximações e distanciamentos, assim como Bentinho que através de sua memória em seu presente, iluminou certas lembranças e não outras, guardando a problemática de sua história com Capitu. A intenção, em ambos os casos, pode (e talvez deva) ser analisada enquanto possibilidade de tornar as certezas abaláveis e questionáveis e fazer pulular múltiplos enigmas que, longe de apresentar respostas finitas, componham novas questões.

Saber em qual momento da história houve ciúme, traição ou qualquer outra possibilidade e/ou quando a obrigatoriedade escolar foi melhor, mais ampliada ou menos, quando “serviu” a determinados interesses ou foi (re)apropriada, seria ter respostas que serviriam de amparo e consolo. Mas aí, mesmo que por certo tempo apenas, ambas as histórias não seriam mais acessíveis, pois teriam seu fim decretado. Colocar um ponto final na história é o mesmo que dizer que outros personagens não poderiam contar a história narrada por Bentinho e que apenas uma (única) leitura seria possível para as páginas escritas. A intenção, ao contrário, acredita-se de Machado e desta pesquisa, é que múltiplas leituras sejam possíveis para a obrigatoriedade escolar e que, além disso, outros possam, a partir de outros problemas surgidos, acontecimentaliza-la cada vez mais. Esta intenção persiste nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

A LEI COMO PROMESSA: O DISPOSITIVO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR E DO ORDENAMENTO JURÍDICO

No dia seguinte revelou-me o mistério. Ao primeiro aspecto confesso que fiquei deslumbrado. Trazia uma nota de grandeza e de espiritualidade que falava aos meus olhos de seminarista. Era não menos que isto. Minha mãe, ao parecer dele, estava arrependida do que fizera, e desejava ver-me cá fora, mas entendia que o vínculo moral da promessa a prendia indissolúvelmente. Cumpria rompê-lo, e para tanto valia a Escritura, com o poder de desligar dado aos apóstolos (p. 72).

2.1. Sobre Promessas, Sonhos e Desejos

A promessa de Dona Glória, mãe de Bentinho, parecia simples: entregar para vida de sacerdote outro filho varão, caso o tivesse. Uma das causas apontadas para que a promessa fosse feita, embora não com riqueza de detalhes, é que seu primeiro filho havia nascido morto. Diante do milagre do nascimento de Bento de Albuquerque Santiago e, portanto, do atendimento à sua solicitação via promessa, a mãe viu-se com a obrigação de cumpri-la. Para resguardar-se da tentação de se abster, decide contar seus planos aos membros da família para que, como guardiões da promessa, a fiscalizassem e auxiliassem no cumprimento. Estes tornam-se ainda mais necessários, visto que Dona Glória, para manter seu filho o mais próximo possível, adia a promessa até que o menino entrasse para a escola.

Até lá, no entanto, havia preparações para que Bentinho se familiarizasse e apreciasse os ritos da igreja católica e, talvez, para que a separação e a dor da partida do filho fossem sentidas aos poucos por Dona Glória. Ao ir à missa, sua mãe o aconselhava a olhar sempre para o padre e aprender o lindo ofício. Brincando com Capitu, a hóstia e a santa ceia eram comuns a ponto de uma de suas vizinhas perguntar se durante as brincadeiras do dia haveria a “brincadeira de missa” (p. 8).

É durante essa e outras brincadeiras que Capitu e Bentinho aproximam-se. Embora para ele ainda não indicasse nada, para José Dias – agregado da casa – tais momentos representariam riscos ao cumprimento da promessa. Durante conversa com Dona Glória, na presença dos dois outros membros da família, José Dias além de lembrar-lhe da promessa, argumenta que a “gente do Pádua”, no caso Capitu, aquela “desmiolada” (p. 2) que possui os “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” (p. 20) e com o adendo da “ vaidade e adulação” (p. 20), podia ser um impedimento para que Bentinho fosse enviado ao seminário. Isso porque

ambos viviam, segundo ele, em “segredinhos, sempre juntos” (p. 2) pelos cantos, fazendo com que exista a possibilidade de “peg(arem) de namoro” (p. 2). Dona Glória chora durante a conversa, mas não explica a razão; poderia ser pela tristeza da obrigação de mandar seu único filho para longe de si, ou pela possibilidade de não conseguir enviá-lo por conta do alerta de José Dias ou, ainda, pela culpa de privar seu filho de experiências que outros jovens poderiam ter. Bentinho, que escuta tudo atrás da porta, indigna-se por ter de cumprir a tal promessa: já se encontrava com quinze anos e não tinha vocação para padre em seu entendimento.

Ao contar a Capitu sobre os planos de sua mãe, os dois procuram por culpados/responsáveis e planos para que a promessa não se cumpra começam a ser traçados. De largada, a atitude de apontar um réu parte de Capitu que, atordoada e “cor de cera” (p. 14), se enfurece e culpa Dona Glória: “Beata! Carola! Papa-missas!” (p. 14). Em seguida, ao dizer sobre o interesse de José Dias em lembrar sua mãe da promessa, o próprio Bentinho o culpa.

Planos também se desenrolam: o primeiro é de Bentinho em tentar convencer o agregado a ajudá-lo a livrar-se do seminário, lembrando-o (irônica e maldosamente) de quem será o herdeiro e dono da casa e que, por consequência, o despejo seria uma possibilidade, ao contrário de ter por ele o mesmo apreço que sua mãe. Plano que Capitu, em seguida, concorda e confirma. José Dias, após titubear um pouco, concorda em ajudá-lo embora ainda não saiba dizer quando ou de que maneira a ajuda seria dada. O Padre Cabral, por seu turno, propõe que Bentinho tentasse o seminário por dois anos, caso não revelasse vocação eclesiástica que seguisse outra carreira.

Os planos continuam pelos demais personagens indo ao encontro dos intentos do coração de Dona Glória. José Dias propõe duas ações: primeiro que ele finja tosses “verdadeiras” para explicar a necessidade de sair do seminário antes mesmo do prazo de dois anos; e, propõe também que façam uma visita ao papa, em Roma, para que o mesmo ateste que Bentinho não possui a vocação para padre e o libere da promessa.

No entanto, é de seu amigo e confidente Escobar – que Bentinho conhecera no seminário – que provém a ideia que, por fim, o livrou definitivamente do seminário. Escobar, astuto e perspicaz, diz a Bentinho que as palavras de sua mãe eram em prol de oferecer a Deus um sacerdote, mas não foi dito que necessariamente ele precisava ser seu filho. A promessa visava a um filho varão, mas não que este devesse servir à ordem. Propiciando, portanto, que um escravo ambicioso por servir, poderia ser sustentado pela família junto ao seminário acatando o que foi acordado na promessa. Dona Glória ainda titubeou um pouco, mas após o Padre Cabral confirmar com o Bispo que o plano era possível, se rende.

A promessa, então, parece encontrar-se num plano apenas do fardo, da obrigação. Olhando as dores, a busca por culpados e planos para que a promessa não se efetivasse pode parecer que o peso da obrigação em cumpri-la foi a única percepção possível e que ela sempre esteve ali para que fosse apenas obedecida. Como se Dona Glória, os demais personagens e nós leitores, não nos lembrássemos mais das circunstâncias e dos jogos envolvidos que a fizeram prometer e, por isto mesmo, ser delimitada pela obrigação.

Porém, é preciso lembrar (irônica e maldosamente também) que a promessa de Dona Glória envolvia algumas reciprocidades, dentre as quais uma principal: cumprir a promessa em troca de receber um filho. Diante de tantas circunstâncias de sua vida, a mãe de Bentinho poderia ter escolhido tomar outras atitudes, outras ações, mas a promessa lhe pareceu naquele momento a melhor opção. Uma promessa, portanto, que ao mesmo tempo em que tece uma obrigação faz com que um compromisso seja atendido. Olhar para este atendimento e/ou compromisso da promessa traz à memória que um filho foi recebido e que este acontecimento concorreria para a emergência de outras dimensões. Ou seja, após o recebimento do acordado na promessa é que outras urgências foram surgindo e entrecruzando-se na obrigação de enviá-lo ao seminário. Não perceber apenas a via da obrigatoriedade de cumprir a promessa, mas conjuntamente, a felicidade do nascimento de seu novo filho é tratar a promessa como um dispositivo que a partir dessas reciprocidades faz embater uma teia de urgências, personagens diversos, situações, condições, emergências.

Essa promessa, ao ser percebida como um dispositivo⁶⁴, pode contribuir para o despontar de aspectos interessantes relacionados àquilo que será explorado neste capítulo. Focar nos diversos pontos de ebulição da promessa ajudam a sensibilizar o olhar para um Bentinho que nasceu, ainda vive e traz muitas alegrias para Dona Glória. É olhar que na urgência deste dispositivo estavam muitas tensões, disputas, negociações, desejos, personagens, vontades e limites que o tornaram uma necessidade. Não se trata, apenas, de um

⁶⁴ É importante frisar que as considerações sobre dispositivo serão feitas com base em Michel Foucault que discorre sobre “dispositivo disciplinário, dispositivo carcerário, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidade, dispositivo de aliança, dispositivo de subjetividade, dispositivo de verdade, dispositivos de segurança, dispositivo estratégico de relações de poder, etc., etc.” (PELLEJERO, 2016, p. 3). O dispositivo, no entanto, tem sido trabalhado também por diferentes autores em variadas formas; como é o caso de Corazza (2000) que reflete sobre o dispositivo da infantilidade, Marcelo (2009) que discute o dispositivo da maternidade e ainda Agamben (2005) que trata o dispositivo como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar” (p.13).

“Deus malvado” que de cima para baixo teceu obrigações para serem cumpridas. Antes mais, necessidades, expectativas, anseios, desesperos, tristezas, sonhos, acasos, contingências concorreram para que Dona Glória se envolvesse na promessa. E tudo isso porque um dispositivo envolve

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (...). Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [O dispositivo pode ser entendido também] como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência histórica (FOUCAULT, 1988, p. 244).

Em primeiro lugar, Dona Glória diante da perda de um filho e da possibilidade de não ser mãe de outro menino novamente, atarefada e perturbada pelas aflições daquele momento de sua vida vê despontar a sua urgência. Urgência esta que precisava ser solucionada e foi, para ela, através da promessa. Em segundo lugar, não se pode deixar de falar, a promessa de Dona Glória possuía um ideal familiar, de mulher e de maternidade que é perpassado por relações de poder-saber que a envolvem, a compõem e a modificam. Logo, antes da promessa havia um sonho, um desejo por um filho, havia também, talvez, uma vontade de agradar ao marido⁶⁵ e de suprir a ausência daquele que perdera. Tudo isso refere-se a uma expectativa que a fez, a despeito das consequências, optar pela promessa. Um ideal que, no entanto, “não tem origem. Ele também foi inventado, fabricado, produzido por uma série de mecanismos, pequenos mecanismos” (FOUCAULT, 2002, p. 15). E por ser uma invenção, pode (ou deve) ser reinventado, transformado e cooptado de diferentes formas.

Desse quadro geral, um dispositivo permite que sejam conformadas e reformuladas as ações que dele fazem parte. Nessa medida, se a promessa de Dona Glória é perpassada por questões referentes à família patriarcal, ao homem como aquele que precisa ser agradado pela mulher, à mulher que necessariamente precisa ser mãe, é também por este mesmo dispositivo que todas estas questões sofrem as mais diversas formas de resistência(s). Isso porque ao efetuar a promessa – às escondidas do marido – Dona Glória tomava para si as “rédeas” do controle de sua vida. Confiando no recebimento do milagre, teria que tecer “explicações” ao seu esposo que, quer concordasse ou não, o menino deveria servir à ordem seminarista. Apesar de sua vontade de ser mãe, a atitude (talvez, impulsiva) da promessa traria a

⁶⁵ Isso porque Dona Glória não lhe contou sobre a promessa. Algo, portanto, que pode ser indiciado como um possível desejo em lhe fazer uma surpresa ou agradá-lo.

consequência de ter seu filho longe e por isto também desponta outra relação de maternidade: a da ausência/presença do filho seminarista.

Desta forma, o dispositivo da promessa envolve, cria, distorce, negocia, conserva e altera as condições para que ele mesmo possa operar e, a promessa de Dona Glória, enfocada como tal, move-se em configurações de saber-poder que se estendem sobre a maternidade, a família patriarcal, o ser mulher, a sexualidade. “Poder e saber, como dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se” (MOREIRA, p. 312)⁶⁶ no sujeito mãe Dona Glória. Tais entrecruzamentos concorrem para a emergência de outros tantos jogos que suscitam formas de se relacionarem entre si e com o próprio dispositivo. Portanto,

São linhas que fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem do dispositivo, mas que também o condicionam, ou seja, estabelecem estratégicas relações de força, sustentando tipos de saber ao mesmo tempo em que são sustentadas por ele (MARCELLO, 2000, p. 204).

Apesar de ter sido feita por Dona Glória, a promessa envolvia Bentinho, por acreditar que ele deveria ser o enviado como pagamento. Mas, também, Capitu, que poderia perder o amado de sua infância, José Dias e os demais familiares que foram encarregados para que resguardasse a promessa. Envolvia, ainda, os bens, as propriedades, a continuidade da família Albuquerque Santiago, concepções de família e de mulher e proposições morais e filosóficas; além da instituição católica beneficiária direta do acordo da promessa por receber os ornamentos necessários ao seminário além de um possível novo membro para à ordem. Todos esses elementos gravitam no dispositivo da promessa e por diferentes linhas de força se relacionam com ele. Desta rede de relações despontam mudanças de posição, como a de José Dias, de função como a troca de Bentinho pelo escravo e ainda outras que se mostram “transitórias e efêmeras, predispostas a variações de direção e de intensidade” (MARCELLO, 2004, p. 211). O dispositivo supõe, portanto, mobilidade, surpresa e por isto

[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1998, p. 246).

As relações mudam, porque os jogos de forças e saberes envolvidos para que a promessa pudesse (ou talvez, tivesse que) emergir também se alteraram. Perceber a promessa

⁶⁶ Nesse ponto, acompanho também as ponderações de Silva (2007, p. 10): “Cabe destacar que entre o poder e o saber não se estabelece uma relação denexo causal. Nessa direção, ao contrário de pensar o primeiro como causa e o segundo como efeito (ou vice-versa), deve ser enfatizada a presença de um total entrelaçamento (‘encontro’) entre um e outro”.

apenas como uma lei a ser cumprida obrigatoriamente é uma possibilidade que, possivelmente, faça subsumir as urgências, emergências e tensões envolvidas na ação de Dona Glória. Seu planejamento (se é que ela teve um) certamente não previa todas as relações, configurações e alterações que poderiam surgir de seu ato. Seu interesse era ser feliz, e não carregar um fardo. E em cada dispositivo existe “um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constituem a potência específica do dispositivo” (AGANBEM, 2005, p. 14). Ainda que a promessa tenha se tornado uma lei de cunho taxativo com a mudança das proposições e desejos dos personagens, as suas “benesses” estão, para além do nascimento de Bentinho, nas relações potenciais surgidas com ela, nela e a partir dela. Os debates, ações e planos advindos juntamente com o dispositivo da promessa facultam ligações e correlações que fazem das histórias dos personagens um mosaico de circunstâncias inesperadas.

2.2. O dispositivo da Legislação

A escolha pela pesquisa na/da/com a legislação está imbricada de significados, assim como a escolha dos modos de operacionalizá-la. Nesse sentido, houve intuições, acasos, razões, explicações e certezas que, mesmo temporárias, contribuíram para o elencar das questões quanto ao ordenamento jurídico. Nesse quadro, a escolha por questões referentes ao acontecimento e às maneiras de ver e trabalhar com a legislação foi atravessada por mudanças no decorrer do mestrado. De largada, a intenção era trabalhar “apenas” com as legislações. Permeada e seduzida pelos estudos, pude problematizar algumas questões que desnaturalizavam pouco a pouco as leis.

Compreender como a legislação e as formas jurídicas no geral, tornaram-se “uma maneira, na cultura ocidental, de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas verdadeiras” (FOUCAULT, 2002, p. 76) e onde, por isso, um determinado número de verdades pode ser definido a partir das instituições e das práticas judiciárias, trouxe outras tensões para a pesquisa. Igualmente atuou a problemática de que sendo um local de verdade, uma das formas da lei tentar se legitimar é afirmar que ela própria é uma verdade e que seu domínio acarreta princípios de igualdade e universalidade que devem se estender a todos os graus de homens (THOMPSON, 1987). Isso também porque uma lei, a princípio, ao que parece, “deve simplesmente pensar o que é útil para a sociedade” (FOUCAULT, 2002, p. 79).

Dessa perspectiva, pensando o que seria útil para a área educacional, a legislação faz parte do “raio de influência” (FARIA FILHO, 1998, p. 94) para as pesquisas da área:

relatórios, pareceres e demais textos oriundos da administração pública, por exemplo, têm seu ponto de ebulição geralmente em alguma lei (FARIA FILHO, 1998). E sendo do raio de influência da educação estas publicações legais provocam rebatimentos nas vivências e experiências de cada escola; como ocorreu com os debates na escola estadual em que atuava em 2015⁶⁷ e que me trouxeram até o mestrado.

O conjunto de leis que ampliaram a obrigatoriedade escolar entre os anos de 2006 e 2016 (elencadas para a pesquisa) trouxeram para esta escola um aparato complexo de questões que envolviam não só a forma como os responsáveis e a escola como um todo viam e entendiam a educação escolar, mas também a forma com que suas experiências eram vivenciadas instantaneamente. A medida que as leis iam se sobrepondo, vivências também se sobrepunham. As determinações da antecipação da idade de matrícula para os seis anos de forma obrigatória e ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (obrigatoriamente também), fizeram com que muitas dúvidas, debates e concepções de infância, escolarização e legalidade despontassem na escola em questão. Porém, todas estas questões envolviam a legislação, mas não se encerravam nela (como eu pretendia inicialmente).

Primeiramente, em 2010, último ano para adaptação das redes ao Ensino Fundamental de nove anos de duração, após diversas resoluções e pareceres elencando o “início do ano letivo”⁶⁸ como data de corte etário - mas sem que houvesse um entendimento geral sobre a questão - a CEB/CNE “estabeleceu as resoluções número 1 e 6 definindo a data de corte etário como forma de padronizar os sistemas de ensino no país e de proteger o direito à infância” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015) como sendo até o dia 31 de março. Por esse estabelecimento, os alunos seriam egressos do Ensino Fundamental com cinco anos apenas se completassem a idade em acordo com a lei (seis anos) até a data estipulada.

Porém, essa antecipação da idade nas matrículas já ocorria facultativamente⁶⁹ também por determinação legal⁷⁰ e logo que estas resoluções foram apresentadas, diversas localidades

⁶⁷ Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora: instituição que atende em média 2.700 alunos, sendo cerca de 540 nos anos iniciais da Educação Básica, onde ainda possui vínculo efetivo.

⁶⁸ Como por exemplo o Parecer 39/2006 que estabeleceu que “os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (BRASIL, 2006, p. 3, grifos meus).

⁶⁹ Embora algumas vezes, esse “facultativamente” fosse entendido como a vontade dos responsáveis em matricular a criança mais cedo no Ensino Fundamental (CURY, 2013) e/ou fosse adotada para a obtenção de maiores recursos do FUNDEF (FERRARESI, 2014), em acordo com Zander (2015) ainda outra interpretação seria possível: a de que seria facultativa aos estados e municípios caso estes obtivessem vagas: “Esta abertura permitiu que os sistemas de ensino, inclusive o do Estado do Paraná, autorizassem a matrícula, mediante a existência de vagas, de crianças que completassem seis anos no início do ano letivo” (PARANÁ, 2006b, p. 10).

e responsáveis recorreram à justiça⁷¹ e conseguiram reverter a decisão. As alegações eram de ilegalidade frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visto que a mesma não estabelece data limite (mês de aniversário), mas apenas menciona a idade de início⁷² no Ensino Fundamental, ou seja, a criança deve ter seis anos no primeiro ano, independente de quando atingirá esta idade: se em março ou dezembro⁷³.

Essa contestação aconteceu no estado de Minas Gerais⁷⁴, mas, estranhamente, não ocorreu na cidade de localização da escola: Juiz de Fora. No município foi adotada a data de corte em 31 de março em acordo com as resoluções da CEB/CNE e no estado a situação foi para as instâncias judiciais. Primeiramente, a data de corte conseguida na justiça foi de 31 de dezembro, desde que fossem comprovados pelos responsáveis que as crianças cursaram, pelo menos, dois anos de Educação Infantil⁷⁵. Essa determinação foi adotada até 2013 quando o sindicato e alguns professores⁷⁶, juntamente com o deputado Rogério Correia/PT, conseguiram aprovar o projeto que alterou a data corte para 30 de junho⁷⁷ que, inclusive, ainda vigorava como norma no estado até o ano de 2015. O mesmo deputado apresentou, novamente, outro projeto⁷⁸ que à época ainda tramitava na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, para que a data fosse, a partir de 2019, em 31 de março e não mais em 30 de junho. No entanto, antes que esse projeto de lei terminasse seu percurso legislativo, a data de corte

Sendo assim, o entendimento em torno do termo “facultativamente” era o de que a matrícula a partir dos 6 anos ocorria caso os sistemas e estabelecimentos de ensino tivessem condições para tanto” (ZANDER, 2015, P. 378).

⁷⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelecia em seu artigo 87 a matrícula facultativa aos seis anos no Ensino Fundamental

⁷¹ Vale ressaltar que a busca pela justiça se deu também por instituições privadas interessadas nas matrículas do maior número possível de alunos em suas escolas conforme Zander (2015). No entanto, no presente texto serão apresentados apenas as redes públicas e responsáveis tal como suscitou-se nas escolas, município e estado em questão.

⁷² Artigo 6º da LDB dado pela redação da lei nº 11.114 de 2005: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”.

⁷³ Seguindo esse tema, era proposta do MEC, demonstrada através do parecer, da Câmara de Educação Básica proposta pelo Conselho Nacional de Educação, nº 22 de 2009, criar parágrafos no artigo 30 da LDB com as seguintes redações: “i. ‘Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula’; ii. ‘As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no parágrafo anterior deverão ser matriculadas na Pré-Escola’” (BRASIL, 2009). Até o momento da escrita desta pesquisa, tal redação, contudo, não foi incluída junto a LDB.

⁷⁴ Em 2012, os efeitos das resoluções 01 e 06 foram suspensos por medida cautelar do TRF/MG. Outros estados também geraram processos judiciais e conseguiram concessões de liminares suspendendo os efeitos da data de corte em 31 de março, dentre eles: Ceará, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Rio Grande do Sul, Tocantins, São Paulo, Mato Grosso, Goiás e Santa Catarina (ZANDER, 2015; MACHADO, 2016).

⁷⁵ Esse procedimento também ocorreu nacionalmente, ancorado na Resolução do CNE/CEB nº 01/2010 e no parecer do 11/2010 do CNE, porém em caráter de exceção apenas nos anos de 2010 e 2011.

⁷⁶ Dentre eles: Beatriz Cerqueira/SINDUTE-MG, Mônica Correia Batista/UFGM, Carlos Roberto Jamil Cury/PUC-MG. Além dos membros do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, que em 2012, produziram o “Manifesto do Conselho Municipal em defesa da Educação Infantil pública” apontando os efeitos inoportunos da antecipação da matrícula para seis anos.

⁷⁷ Lei nº 20.817/2013.

⁷⁸ Projeto de Lei (PL) 3.539/16

etário para ingresso na Educação Infantil e Fundamental, foi decidida pelo Supremo Tribunal Federal em 2018 e mantida em 31 de março para todas as redes de ensino - particular, municipais, estaduais e federais- autenticando os pareceres, resoluções e posições do MEC. Desta forma, alunos que completem a idade obrigatória após a data estipulada precisarão se manter na etapa anterior⁷⁹.

Na escola em questão, que era estadual, havia alunos que ingressaram quando a data de corte era a de 30 de dezembro, outros que entraram com a data de 30 de junho, ou que advinham das escolas municipais de Juiz de Fora com a data de 31 de março e, ainda, aqueles cujos pais conseguiram liminares na justiça para a matrícula com cinco anos independente da data de aniversário. Ao lado disso, havia igualmente as incertezas/modificações relacionadas à passagem do oferecimento do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração.

Paula Daniele Ferraresi (2015) em sua pesquisa nos pareceres e resoluções do Ministério da Educação sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por exemplo, reflete que essas matrículas aconteciam, principalmente, pela expectativa dos municípios quanto ao recebimento dos valores depositados junto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸⁰. Isso porque matriculando os alunos de seis anos diretamente no Ensino Fundamental, além de conseguirem se eximir das responsabilidades quanto ao oferecimento do último ano da Educação Infantil, os municípios conseguiam receber de volta os valores depositados junto ao Fundo.

No entanto, as indagações advinham de muitos responsáveis porque a matrícula das crianças influencia em várias outras questões de ordem familiar e/ou grupal. Diferentes

⁷⁹ Isso não significa que essas tensões estejam equacionadas. Pelo contrário, as discordâncias e disputas permanecem, como poderá ser visto no próximo Capítulo. E é também interessante notar, que a retórica em torno da idade em meses na legislação, alcança problemáticas com mais fervor na área educacional. Silva (2013) aponta, por exemplo, que o mesmo não ocorre quanto a maioria penal, a idade para ser presidente da república ou a idade para trabalhar. Estas três, contém as idades sem datas de aniversário e o entendimento legislativo mais comum é de que, só podem ser acessadas ao se completar a idade total. Na opinião do autor:

“Quando o legislador adota o critério etário de desenvolvimento biológico, psíquico, neurológico, cultural, do sujeito no tempo, o faz exigindo o transcurso completo dos anos, meses, dias, horas que correspondam ao momento estabelecido para a aquisição de determinados direitos e assunção de certas obrigações. Ao fixar, por exemplo, a idade mínima de trinta e cinco anos como condição de elegibilidade para Presidente da República (artigo 14, §3º, VI, a, da CF), ninguém dirá que um dia ou onze meses após completar trinta e quatro anos o interessado já tenha alcançado tal limite etário, ainda que da perspectiva de supostos méritos subjetivos estivesse apto a exercer tal mister. Ao disciplinar, portanto, que até os cinco anos de idade as crianças devem ser atendidas em educação infantil, estipula a Constituição, da mesma maneira, que apenas ao deixar tal idade – ao completar 6 anos –, poderão ingressar no ensino fundamental. Parece-nos muito claro que uma criança com cinco anos e dez dias, cinco anos e três meses ou cinco anos e onze meses, ainda não tem 6 anos de idade” (SILVA, 2013, p. 8-9). No entanto, as muitas problemáticas, parecem indicar que esta clareza não encontra ancoragem em muitos dos debates suscitados pela questão.

⁸⁰ Outras pesquisas apontam o mesmo caminho, como Arelaro (2005; 2011), por exemplo, que a respeito deste tema diz “ (...) ‘o ensino que vale’, ou a criança que vale dinheiro e retorno econômico, é a criança do ensino fundamental” (ARELARO, 2005, p. 38).

argumentos foram mobilizados: a) alguns queriam as crianças na alfabetização o mais cedo possível, para que aprendessem a ler e escrever o quanto antes; b) outros almejavam que as crianças passassem mais tempo na Educação Infantil, pois as consideravam despreparadas; c) havia os que precisavam e/ou queriam o tempo integral oferecido pela escola estadual e ele era apenas para o Ensino Fundamental; d) outros queriam a escola estadual, porque o ensino era “melhor” já que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era mais alto; e) alguns eram atraídos pelo currículo da municipal que era mais diversificado (com música, dança, por exemplo); f) havia responsáveis que, estando a escola localizada no centro da cidade, precisavam trabalhar e não conseguiam vagas naquelas mais próximas de seus trabalhos, sendo a matrícula da criança efetuada pela possibilidade de levá-la e buscá-la com maior facilidade, comodidade e praticidade; g) ou ainda, a própria escola estadual, seus professores e o sindicato que pressionavam para que fossem abertas mais turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental como tentativa de resistir à tendência crescente à municipalização dos anos iniciais na cidade e o consequente término do oferecimento do Fundamental I pelas escolas estaduais, mesmo que para a abertura destas turmas tivessem que ser aceitos alunos com seis anos a completar apenas em Dezembro.

Mesmo que muitos municípios tenham adotado essas matrículas, antes mesmo da lei, para a obtenção dos maiores valores possíveis do FUNDEF, todas essas questões parecem indiciar uma ultrapassagem possível de acreditar que apenas as instâncias superiores se utilizam de artimanhas e meandros para atingir um único objetivo. Com esses apontamentos pretende-se demonstrar que mais que apenas marcos legais, as questões “estipuladas” legalmente são constantemente readaptadas, contestadas, negociadas, fraudadas, impugnadas, suprimidas e, sobretudo, vivenciadas de variadas formas em diferentes lugares, pois a lei é dinâmica e permite inter-relacionar várias outras dimensões (FARIA FILHO, 1998).

A legislação, apropriada como uma forma de verdade e de vontade, fazia e era parte do problema enfrentado pela escola. Neste campo de conflito, ao ser estabelecida legalmente a antecipação das matrículas e ampliação do Ensino Fundamental, a lei mexeu com a vida de profissionais e escolas bem como das crianças e das famílias; e não apenas com a escola em questão, haja vista o recebimento de tantas dúvidas junto ao MEC⁸¹. A partir das demandas advindas da legislação, outros pareceres e recomendações fizeram-se (e ainda se fazem) por necessidade. Isso porque o dispositivo legal não encerra questões, antes mais, as suscita. As leis para a ampliação da obrigatoriedade escolar trouxeram à tona a necessidade de novos

⁸¹ Como pode ser indiciado no Parecer 11/2010 do CNE: “Tendo em vista o ingresso de crianças de 6 anos de idade no Ensino fundamental de 9 anos, o Conselho Nacional de Educação tem recebido *reiteradas consultas* em relação à idade para matrícula de crianças que completam 6 anos de idade após 31 de março (...)” (BRASIL, 2010, p. 2. Grifos meus).

regulamentos para que seu próprio cumprimento fosse possível. Ou seja, outros pareceres, resoluções e até mesmo outras leis (como é/foi o caso das sobreposições legais das três legislações aqui estudadas) foram necessários frente aos muitos embates surgidos para que as mesmas fossem não só aprimoradas e complementadas, como também para que fossem possíveis de ser “cumpridas”.

O entendimento de que a legislação pode ser trabalhada como um dispositivo (FARIA FILHO, 1998) passa por estas questões: as leis e demais pareceres e resoluções com finalidade de ordenamento relacionam-se com outros dispositivos, discursos, instituições, outras leis, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos ou morais (FOUCAULT, 1988) e fabrica entre eles jogos de relações.

As leis de ampliação da obrigatoriedade provocaram questões e demandas de responsáveis, escolas e profissionais da educação e fizeram com que as instâncias superiores atendessem e respondessem através de pareceres, notas e outras publicações. Dessa forma, a complexidade de se olhar para as legislações reside em percebê-las como obrigação, mas também como conversa, negociação, disputa e rede de relações. Apesar de algumas vezes acreditar-se que a administração pública e suas relações apenas afetem a escola, “as fontes indicam que a própria estrutura escolar também vai afetando as relações administrativas (...). Ou seja, a dinâmica escolar também exigiu mudanças na estrutura da administração pública (...)” (ALCÂNTARA, 2015, p. 6). As dúvidas e debates dos mais diversos estabelecimentos de ensino, secretarias, superintendências regionais, responsáveis e comunidade escolar, acerca da idade de ingresso no ensino obrigatório, fizeram/fazem parte dessa dinâmica e, como tais, afetaram e exigiram mudanças nas leis estipuladas. Aponta-se, portanto, que a legalidade também sofre os constrangimentos do público ao qual atende e é, também, elaborada em (des)acordo com as necessidades e exigências do próprio dispositivo ao qual regula.

Apesar de inicialmente entender que as legislações eram as maiores responsáveis e culpadas pelas questões que a escola enfrentava naquele ano, um olhar um pouco mais, digamos, sensível, mostrou que apesar de seu caráter mandatário e prescritivo, a lei era constantemente contestada e, por isto mesmo, reajustada e adaptada para atender as demandas. Destarte, as legislações podem ser compreendidas como dispositivos que ao mesmo tempo são fontes e objetos, não de forma mecânica ou apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social, como prática ordenadora de relações sociais, como campo de expressão e construção das relações de poder-saber que as fizeram/fazem emergir e ser sancionadas (FARIA FILHO, 1999). E também como um dispositivo que envolve, perpassa e é parte de múltiplas relações e jogos, nos quais também estão envolvidos diferentes desejos, atores, instituições e proposições.

As readaptações, contestações e leituras diversas são, além de amostras da atuação de diversos setores e atores no que concerne à lei, indícios de que mesmo em uma legislação fechada e emoldurada, ou seja, com as determinações já prescritas e sancionadas, existem constantes disputas e relações de saber-poder que ainda a delimitam. As discussões e debates suscitados pela emergência de uma lei não estão, portanto, apenas antes de sua formulação, quando já em caráter mandatário e compulsório, também não se passa a esfera da ordem de uns e da obediência de outros tantos.

Todas essas discussões só foram possíveis porque a educação escolar foi, por três vezes consecutivas, ampliada; ampliação esta que advinha de leis que, inclusive, se sobrepunham umas às outras e, logo, esse dispositivo de obrigatoriedade é compulsório dentro de uma lei que o estabeleça e o determine como tal. No entanto, é também envolto em relações de poder-saber que são fabricadas as condições para que um ordenamento jurídico seja considerado como viável e necessário; e os pontos de emergência da lei não são um início arranjado, são o caos (FOUCAULT, 2000). Nesse caso, a imprevisibilidade do dispositivo reside tanto na forma como ele irá/poderá despontar quanto nas relações e linhas de força que já existiam e passam a (re)existir a partir dele.

2.2.1. A emergência dos dispositivos

Quanto à emergência desses três dispositivos legais - lei nº 11.114 de maio de 2005, 11.274 de fevereiro de 2006 e emenda 59 de novembro de 2009 - seria impossível tecer considerações sobre todas as linhas de força envolvidas. Contudo, na construção e fabricação da pesquisa e da coleção documental, parece que duas despontaram com maior força⁸².

A primeira, seria o posicionamento firmado pelo Brasil em 1990 junto à Conferência Mundial Sobre Educação para Todos⁸³ e em 2004 na XXVII Reunião de Ministros da Educação do Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)⁸⁴. Nesta última, a conclusão de que “praticamente todos os países envolvidos adotavam o dia 31 de março como a data de corte para finalização das matrículas e efetivo início do ano civil escolar. (E de que) a adoção dessa mesma data facilitaria, sobremaneira, o trânsito de alunos entre os seus diversos países” (ZANDER, 2015, p. 27) fez com que o Brasil adotasse, à época, a mesma

⁸² O que não impede (ou em certa medida, até mesmo, pede) que outras construções e fabricações sejam possíveis e que outras emergências possam ser acionadas.

⁸³ Alusão à conferência de Jomtien, 1990, na Tailândia e que gerou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

⁸⁴ A Reunião ocorreu em Porto Alegre, em 2004, e contou com a presença de 18 nações latino-americanas. Os países membros do Mercosul, à época, eram: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Peru, Colômbia e Equador.

data. Conjuntamente, a justificativa era de que nesta data inicia-se o ano letivo na maioria das escolas no Brasil, fossem rurais ou urbanas. Na conferência e na Reunião discutiu-se

tanto sobre a demanda para a ampliação, como a antecipação da obrigatoriedade do ensino fundamental, pois o Brasil era o único país que não possuía 12 anos de educação básica, dificultando o reconhecimento e a equiparação de estudos entre os países membros⁸⁵ (ZANDER, 2015, p. 27).

Antes da emenda 59/2009, o Brasil possuía nove anos de escolaridade obrigatória e, de acordo com Pinto e Alves (2011), posicionava-se juntamente com países como África do Sul, Índia, Angola e alguns países da Europa central e leste. Após sua aprovação, o país tornou-se o segundo com a maior obrigatoriedade no mundo, atrás apenas do Chile, que prevê uma obrigatoriedade escolar dos cinco aos vinte e um anos de idade. Nesta posição o país ficou à frente tanto do Peru, Itália e Alemanha que apresentam treze anos escolares obrigatórios quanto dos EUA, França, Noruega, Canadá, Argentina, Coreia do Sul, Austrália e Europa Ocidental com onze anos cada. Além destes, os autores apresentam os países Árabes, América Latina e Caribe, Rússia, Japão, México e Portugal com dez anos de obrigatoriedade. Essa inserção internacional corrobora, com as análises de Popkewitz (1997, p. 101), quando de suas ponderações de que essas participações “podem ser pensadas como parte de transformações com dimensões nacionais e internacionais, ou seja, como parte de transformações mais abrangentes e de longo prazo”. Além disso, segundo Carvalho (2017) e Mouron (2015) esse melhor posicionamento no ranking também é fruto de uma busca por liderança regional na América do Sul entre os anos de 2003 a 2010, especialmente.

Além dessa inserção regional e internacional disputas relacionadas à Educação Infantil e à idade/etapa para alfabetização também estiveram presentes. Segundo Fernandes (2016) e Breda (2016) a emenda 59/2009 inaugura⁸⁶ um interesse pela obrigatoriedade escolar da Educação Infantil e, por consequência, um estreitamento “da relação entre infância e escola” (BREDA, 2016, p. 9). Isso porque nas leis federais investigadas, por ambas as autoras, não era alvo da obrigatoriedade a etapa anterior ao Ensino Fundamental - primeira a ser considerado obrigatório. Para o Ensino Médio, já foi previsto a “progressiva extensão da obrigatoriedade” pelo artigo 208 inciso II da Constituição em 1988 e pelo artigo 4 inciso II da LDB em 1996, enquanto que para a Educação Infantil esta obrigatoriedade é sinalizada apenas pela emenda 59 em 2009.

⁸⁵ Os países membros do Mercosul, à época, eram: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Peru, Colômbia e Equador.

⁸⁶ Segunda a autora, essa inauguração refere-se às leis federais apenas; visto que alguns estados, em suas leis estaduais, já previram em algum momento a obrigatoriedade da Educação Infantil.

Apesar disso, as disputas e debates acerca da obrigatoriedade para a infância, estiveram presentes na lei 11.114/2005, onde a matrícula aos seis anos foi estipulada para o Ensino Fundamental de oito anos de duração e em seguida, na lei 11.274/2006 que determinou que a matrícula aos seis seria obrigatoriamente no Ensino Fundamental de nove anos⁸⁷. Em comum, ambos possuem a inclusão da matrícula da aluna ou aluno de seis anos na etapa do Ensino Fundamental. No entanto, o artigo 29 da LDB e o artigo 208 inciso IV da Constituição seguiam determinando que a Educação Infantil seria oferecida dos quatro aos seis anos de idade. Há, portanto, um impasse entre as redações: os mesmos seis anos de idade estão garantidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental pelas leis em questão.

Isto aconteceu porque ambas tiveram vetos nos artigos que solicitavam a alteração da idade da Educação Infantil para até cinco anos e não mais aos seis⁸⁸. A justificava, de acordo com os vetos nº 284 de 2005 e nº 65 de 2006, era de inconstitucionalidade frente aos artigos da LDB e da Constituição que determinavam a Educação Infantil dos quatro aos seis anos. Ou seja, não seria possível permitir nova redação sem que fossem solicitadas, tramitadas e aprovadas alterações da LDB e na Constituição. Porém, a mesma justificativa não foi utilizada para impedir a matrícula aos seis no Ensino Fundamental, já que

Uma análise sistemática das razões de veto demonstra que também as alterações propostas quanto à obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade eram passíveis de arguição de inconstitucionalidade, pois, se a Constituição Federal determinava que a Educação Infantil é dos zero aos seis anos (art. 208, inciso IV) Leis Federais, hierarquicamente inferiores à Carta Magna, em princípio, não poderiam determinar a obrigação dos pais ou responsáveis legais em matricular a criança de seis anos de idade no ensino fundamental, e não mais na educação infantil. Na realidade, a alteração feita pelas Leis analisadas, modificando a idade de matrícula no ensino fundamental afrontava previsão Constitucional expressa, que garantia a educação infantil até os seis anos de idade (FEIJÓ, 2006, p. 5).

O mesmo ainda acontece com relação ao mês de aniversário “autorizado” para a matrícula. A data firmada em 31 de março poderia encontrar arguição contrária, visto que a LDB e a Constituição não estipulam uma data fixa, mas apenas a idade. No caso, o mesmo veto poderia ser acionado: é necessário que sejam feitas alterações nas leis maiores para que

⁸⁷ Ambas pela alteração do artigo nº32 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 com os seguintes textos: “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante (...)” (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Grifos meus); e, “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (...)” (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, Grifos meus).

⁸⁸ É interessante notar também que, mesmo com nove meses de distância entre as duas e o veto já tendo sido justificado na primeira lei, ele entra na segunda lei com redação idêntica pelo artigo 30, inciso II: “pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade” (BRASIL, 2006).

possa ser determinada uma data (e não apenas uma idade) através delas. Mesmo que em alguns casos seja considerado da alçada do CNE e não das leis determinar uma data de corte (ZANDER, 2015), esta foi para julgamento junto ao tribunal federal. No entanto, o que ocorre é uma vontade e convergência de saberes-poderes que têm por “mais viável” acatar as orientações e recomendações técnicas do MEC e do CNE quanto a melhor idade (em meses) para entrar na Educação Infantil ou na alfabetização⁸⁹ (PUPO, MOURA, CURY, 2018).

Isso pode indiciar que mesmo “dentro da legalidade” escolhas são feitas e na junção de acaso, saberes e poderes algumas questões recebem mais força e outras menos⁹⁰. O uso do argumento de inconstitucionalidade poderia “barrar” ambos os casos, porém, as tensões e linhas de força corroboram para uma vontade política e legal quanto à antecipação das matrículas e ampliação do Ensino Fundamental, mas não para a alteração da idade atrelada à etapa da Educação Infantil - pelo menos neste primeiro momento.

De toda forma, o impasse da idade para a Educação Infantil e alfabetização, que teria até 2010 para ser resolvido, encontra na emenda 59 de 2009 uma nova apropriação: agora a Educação Infantil recebeu a redação para que seja garantida dos quatro aos cinco anos de idade, o Ensino Fundamental iniciando-se aos seis e toda a Educação Básica obrigatória por idade, dos quatro aos dezessete. Embora pareça que isso tenha sido “programado” para solucionar a questão, uma análise das condições de emergência deste novo dispositivo aponta para outras angulações.

Primeiramente, a Emenda 59/2009 ainda enquanto Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 277/2008, elaborada pela senadora Ideli Salvatti/PT-SC, pretendia que fossem retiradas progressivamente as incidências da Desvinculação das Receitas da União (DRU)⁹¹ sobre os recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Ou seja, a PEC 277 pretendia que a DRU fosse retirada da educação e, com isto, progressivamente dentre os anos

⁸⁹ Segundo a reportagem da Folha de Londrina de 01 de agosto de 2018 “A maioria dos ministros entendeu que o STF não deve interferir na questão, considerando que a resolução do CNE é baseada em entendimento técnico e específico do assunto. “Se mudarmos, haverá um ativismo judicial desnecessário do Supremo”, disse Fux”. Disponível em < <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/stf-mantem-regra-de-idade-para-matricula-decriancas-1011793.html>> . Acesso em 05 de agosto de 2018. Essa questão será melhor abordada no capítulo seguinte.

⁹⁰ E ainda se trata também da questão de querer atrelar uma idade diretamente relacionada a uma etapa específica da escolarização; como trabalhado no Capítulo I

⁹¹ De acordo com o Ministro da educação, Fernando Haddad, na audiência pública destinada à discussão da revinculação dos recursos à educação, “A DRU à época justificou-se pelo Plano de Estabilização Econômica, o chamado Plano Real, em que se promoveu desvinculação linear do Orçamento da União (...)” (BRASIL, 2009, p.3).

de 2009 a 2011 as políticas públicas para o setor voltassem a receber alguns bilhões⁹² equivalendo ao total de cem por cento dos dezoito destinados à educação pela União⁹³.

Além da tramitação em sessões, comissões, mesas e plenárias na Câmara dos Deputados e no Senado, a Proposta passou por uma Comissão Especial que organizou uma audiência pública com a Participação do Ministro da Educação, à época Fernando Haddad. Em acordo com o documento taquigráfico da audiência e o parecer final do relator do projeto, Rogério Marinho, era de interesse tanto do Ministério da Educação, quanto dos parlamentares e das entidades presentes na audiência⁹⁴ que a DRU fosse retirada⁹⁵. O impasse para a audiência tornou-se, então, como e onde seriam utilizados os recursos gradativamente realocados. Na leitura das falas na audiência é possível perceber o tom de concordância desta revinculação da DRU aos serviços educacionais, porém algumas questões ainda se faziam por parte de alguns parlamentares. Em razão disso, o Congresso Nacional, através da Comissão Especial destinada à PEC, solicitou específica atenção do MEC e foi atendido com a participação e abertura do ministro junto à mesa de debates. As dúvidas surgidas quanto à Desvinculação dos Recursos da União eram variadas e a fala do ministro para sanar tais dúvidas une estas duas pontas: posição regional e internacional e preocupação com a Educação Infantil.

Houve uma convergência virtuosa de propósitos. Neste momento, há um movimento — Dr. Vincent e Salette, do UNICEF, corrijam-me — latino-americano, copatrocinado pelo Brasil, pela Argentina, pela Venezuela, pelo Chile, enfim, por todos os países da região, no sentido de ampliar a obrigatoriedade do ensino, que hoje, no Brasil, é de 6 a 14 anos, para 4 a 17 anos. Esse movimento ganhou corpo no continente, ganhou entusiasmo dos organismos internacionais mencionados (...).

⁹² A época das discussões no plenário, alguns deputados defendiam que a incidência da DRU não fosse progressiva, mas de forma total já no primeiro ano; o que não acontece. E conforme o documento final do relator do projeto, Rogério Marinho, seriam em torno de 4 e 10,5 bilhões entre os anos estabelecidos.

⁹³ Com a incidência da DRU sobre os recursos destinados à educação, apenas oitenta por cento referentes ao total dos dezoito percentuais aplicáveis eram utilizados. Ou seja, “A DRU permit(ia) que até 20% dos recursos vinculados à Educação (pudessem) ser alocados para outras áreas. Com esse dispositivo, a União, que segundo a Constituição deveria investir 18% dos impostos em Educação, pode destinar até 1/5 desses recursos para outros setores” (BRASIL, 2009, p. 4).

⁹⁴ No documento taquigráfico são citadas as representações de Vincent Defourny pela UNESCO, Maria de Salette Silva pela UNICEF e Elisa Meireles pelo movimento Todos pela Educação, os três com acesso ao microfone para manifestar-se e/ou dirigir questões ao Ministro presente; Spartaco Madureira representante do CNE, Lílian Saldanha e Mariana Migliari, representantes do CONSEDE e Nana Cunha, representante da UNDIME. Já no parecer final do relator são citadas e agradecidas, além destes, as presenças da “(...) CNTE, (...), ANDIFES e outros que (...) estiveram presente (...)” junto à audiência (BRASIL, 2009, p. 1).

⁹⁵ Ao finalizar sua fala em defesa da utilização dos recursos advindos da DRU para a ampliação do escopo do atendimento obrigatório para a educação escolar, o Ministro diz: “Essa é a reação do MEC a duas provocações. A primeira delas veio do Congresso Nacional — portanto, desta Comissão Especial —, que pediu ao MEC que considerasse a inclusão na PEC de um horizonte novo para a educação no que diz respeito ao asseguramento de direitos. A segunda veio dos organismos internacionais — OAI, UNESCO, UNICEF —, que vêm fazendo esse mutirão no continente, sensibilizando os governantes, os Ministérios da Educação e também os Presidentes dos vários países no sentido de assegurar educação para todos (BRASIL, 2009, p. 12).

Portanto, penso falar também em nome das entidades aqui representadas que, no plano internacional, estão fazendo um trabalho de articulação do continente, eu diria, em proveito dessa tese. Temos, com o fim da DRU, total condição de universalizar a pré-escola e o ensino médio no País. (...) A combinação dessas duas perspectivas, Deputado Rogério Marinho, é a melhor notícia que podemos dar ao País (BRASIL, 2009, p. 6, 9, 14.)

Ainda de acordo com fala do ministro, as leis brasileiras deveriam acompanhar Argentina e Uruguai, que recentemente haviam aprovado as leis Lei 26.206 de 2006 e Lei 18.437 de 2008 respectivamente, estipulando a obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos e ampliando para treze e nove anos totais de obrigatoriedade, também respectivamente. Continuando, ele diz que “30% das crianças de 4 a 5 anos e 18% dos jovens de 15 a 17 anos (estavam) fora da escola” e, além da taxa de crianças fora da escola ser maior que a de jovens e adolescentes, segundo estudos apresentados por ele em nota técnica⁹⁶ à casa legislativa, a porcentagem destes mesmos jovens e adolescentes que não se formam no Ensino Médio, ou não chegam a ele, é maior entre aqueles que não frequentaram a Educação Infantil.⁹⁷ Esse apontamento, ainda segundo ele, faz com que os jovens ou não experimentem o Ensino Médio ou não o concluam por faltar o oferecimento da Educação Infantil; enquanto que “a frequência na pré-escola aumenta em 32% a chance de conclusão do ensino médio (...)” (BRASIL, 2009, p. 11) especialmente em classes menos favorecidas, razão pela qual as atenções deveriam se voltar com mais afinco para esta etapa da escolarização.

Apesar disto, o olhar para a etapa da Educação Infantil, faz-se pensando na escolarização completa e futura. Inclusive, a fala do Ministro com relação ao Ensino Médio, diz que não é necessário que ele seja “reformado” para atrair os jovens, mas sim, que os alunos e alunas possam conseguir chegar a ele⁹⁸; e isso seria possível para as gerações futuras com acesso à Educação Infantil. Ou seja, a retórica em torno da Educação Infantil é para que todo o conjunto da Educação Básica seja aproveitado e percorrido “com sucesso”⁹⁹.

⁹⁶ A referência a esta nota técnica é citada tanto no documento taquigráfico da audiência pública convocada pela Comissão Especial de discussão da PEC 277 quanto no parecer final do relator Rogério Marinho que apresenta, inclusive, o substituto com a emenda 59/2009. No entanto, a nota técnica não estava disponível para acesso no momento desta pesquisa.

⁹⁷ “Está demonstrado também o seguinte: cerca de 50% dos jovens de 15 anos concluíram o ensino fundamental. Quem não concluiu o ensino fundamental? Não concluiu quem teve dificuldade de acesso à pré-escola e no processo de alfabetização. É esse público que não conclui o ensino fundamental aos 15 anos. Então, temos que incidir muito fortemente dos 4 aos 8 anos para garantir acesso à pré-escola, com um eixo educacional mais forte do que hoje se verifica(...)” (BRASIL, 2009, p. 9).

⁹⁸ Segundo os argumentos apresentados pelo Ministro, o Ensino Médio possui um baixo desenvolvimento porque vários jovens repetem por seguidas vezes o Ensino Fundamental e desistem antes mesmo de acessá-lo.

⁹⁹ Nesse ponto é de suma importância frisar e sublinhar que “A partir de diferentes ênfases, não se pode negar, todas essas asseverações relacionadas à educação gravitam em torno do reducionismo de pensá-la a partir das possíveis “benesses” que seriam alcançadas com a escolarização do social (por um período cada vez maior e mais estendido). Quer isto significar que os múltiplos (para não dizer infinitos!) sentidos que poderiam (ou, mais

Após esses apontamentos, pelo parecer final do Relator Rogério Marinho, “[...] a ampliação visa associar o financiamento à garantia do direito, que constitui o fundamento da obrigação do Estado de financiar a educação, como reconhecido pelo PNE” (BRASIL, 2009, p. 10). Desta forma, após os apontamentos e argumentações, a ampliação da obrigatoriedade escolar foi tomada como um direito unido ao financiamento que seria possível pela vinculação dos novos recursos advindos com o fim da DRU.

É indiciado, portanto, que no entrecruzamento de a) vontades políticas pelo fim da DRU, b) da destinação de seus valores em acordo com estas mesmas vontades, c) pela função regional na América do Sul e Internacional por entidades presentes na discussão, d) demonstrações de preocupação com o setor da Educação Infantil e da alfabetização na idade certa visando melhoria nas etapas seguintes, fez com que urgências e emergências tornassem a emenda 59/2009 passível de ampliar a obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos¹⁰⁰. Ou seja, muitas linhas de força encontraram-se em um ponto comum para que em novembro de 2009 tal política fosse adotada e “É o entrecruzamento destas linhas, suas instabilidades, que suscitam múltiplas variações e mutações no próprio dispositivo (...)” (GONÇALVES, 2016, p. 107). Mutações, por exemplo, nas datas de aniversário para a matrícula e/ou nas seguidas e constantes adaptações (necessárias) adotadas pelas resoluções e pareceres do MEC.

Os dispositivos anteriores, da antecipação das matrículas para os seis anos e ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por seus limites condicionaram e necessitaram de outro dispositivo. A emenda 59/2009 suscitará outras questões e com isso também outros dispositivos. “Sendo assim, ‘todo dispositivo se define por sua condição de novidade e criatividade’ (DELEUZE, 1999, p. 159), por sua capacidade de transformar-se, de romper os próprios limites (...) e, por isso, podem suscitar e antecipar um dispositivo futuro” (MARCELLO, 2004, p.210). Uma vez mais, a legislação como um dispositivo, irá suscitar outras problemáticas “pois o fenômeno judicializador pode propiciar uma ampliação da arena pública (...)” (ZANDER, 2015, P. 116).

Na mesma audiência pública sobre a PEC 277 e a futura emenda 59/2009, o Plano Nacional de Educação, previsto para 2011, foi citado algumas vezes. À época, a preocupação era de como ele seria discutido e as datas para que isto começasse a ocorrer sem causar atrasos na sua elaboração e implementação. Em 2014, quando de sua finalização, o Plano

ainda, deveriam) ser assumidos pelas diversificadas modalidades de se produzir o conhecimento, encontram-se subsumidos pela forma escolar de orquestrar as relações de ensino-aprendizagem” (VINCENT & LAHIRE & THIN, 2001, p.13).

¹⁰⁰ E ainda outras que não se pôde ter acesso aqui, como por exemplo as alianças partidárias, as barganhas políticas.

previu como meta até 2024, a universalização de no mínimo 50% do público da creche de zero a três anos¹⁰¹; logo, outro dispositivo já foi acionado. Outras linhas de força, disputas, embates e tensões estão novamente envolvidas no seu despontar e outras problemáticas vêm à tona.

Pelo plano, torna-se perceptível também a intenção de ampliação do acesso à educação escolar para além do que determina a mais recente ampliação. Ou seja, no Brasil apesar da educação ser obrigatória por idade (dos quatro aos dezessete anos), há uma demanda, expressa, inclusive, pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), elaborado em conjunto por educadores, políticos e sociedade civil, para que ocorra a ampliação da oferta e universalização do atendimento das crianças de zero a três anos. Além disso, de acordo com Amaral (2017) mesmo não sendo obrigatória a frequência nesta faixa etária, ainda vale a responsabilidade do oferecimento pelo estado. Isso porque, enquanto um direito¹⁰² público e subjetivo, como consta nas legislações, toda a Educação Básica entra no escopo de atendimento e oferecimento por parte da administração pública. Por isso, “a garantia de educação nos segmentos não obrigatórios constitui direito de cidadania e dever do Estado, a ser concretizado mediante implementação de políticas públicas” (CURY, 2013, p. 56) e “em virtude da sua natureza de direito público subjetivo é que se faz possível culpabilizar o agente omissor na concretização do direito à educação” (ZANDER, 2015, p. 118).

Quanto a esta etapa da Educação Básica - Educação Infantil - especialmente nesta faixa etária de zero a três anos, cresce a busca legal na justiça “Já que a situação da Educação Infantil não está ligada ao problema de falta de demanda, mas de oferta. São frequentes as filas de espera e interferências do Ministério Público para a garantia de vagas às crianças, na Educação Infantil (...)”¹⁰³ (BREDA, 2016, p. 56). Além do Ministério Público¹⁰⁴, “conselhos

¹⁰¹ De acordo com a “Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 9).

¹⁰² Direito, nesta pesquisa, é entendido como “um produto eminentemente histórico” (STUART JUNIOR, 2005, p.166), e por isso, “não há como conceber o direito sem compreender a sua dimensão profundamente humana e social, é produto dos homens e só existe em relação (...)” (STUART JUNIOR, 2005, p.166).

¹⁰³ O jornal Hoje Em Dia noticiou, em 27 de maio de 2016, que neste mesmo ano ocorreu um aumento de 87% da busca de responsáveis na justiça por vagas em creches em Belo Horizonte. A reportagem aponta que a “qualidade” da Educação Pública da capital mineira é um dos principais motivos que fizeram com que a procura subisse. Da mesma forma, a Revista Carta Capital, através da coluna Carta Educação, em 19 de junho de 2017, apresentou que em São Paulo a demanda por creches e pré-escolas, é de 87 mil vagas. A coluna aponta a crescente judicialização dos casos que chegam a 18 mil por ano e contabilizaram de janeiro a maio de 2016, 7 mil pedidos de vagas por via judicial. Os jornais O popular, G1, Folha do Mate, Sulinfoco, apontam o mesmo crescimento respectivamente, em Goiânia/GO, Rio de Janeiro/RJ, Venâncio Aires/RS e Tubarão/SC. Os sites para acesso a tais reportagens encontram-se nas referências bibliográficas.

¹⁰⁴ Bianca Mota, de Moraes, titular da 1ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação da Capital do Estado do Rio de Janeiro, em entrevista a UNDIME, relata que o trabalho do Ministério Público “tem muito mais o olhar da tutela coletiva” e esse órgão “vai, se necessário, distribuir uma ação que possa garantir

tutelares, defensoria pública e promotoria da vara da infância e da juventude” (MARCHETTI, 2015, p. 47) são também acionados com frequência para atendimento dessa demanda. Atentando-se que, em grande parte desses casos, apesar da obrigatoriedade legal prevista ser de nove anos, a saber, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, das idades de seis a quatorze anos, essas informações indiciam o aumento da procura pela escola para além da obrigatoriedade exigida em lei. Portanto, a existência da lei não significa que as pessoas não a busquem para além desta determinação, pois o dispositivo da obrigatoriedade afeta e é afetado pelos responsáveis e alunos. Ao mesmo tempo em que eles têm que se adaptar para colocar os filhos mais cedo na escola, igualmente a escola e a administração pública têm que se adaptar quando esses a buscam. Logo, problematiza-se que, mesmo sem a existência da determinação legal, outras vias levam à busca pela escola¹⁰⁵ e que no dispositivo “não estaremos lidando com uma estrutura fechada, organizada, cujos elementos em jogo estão previamente dados, mas, antes, com aquilo que é da ordem do imprevisível, da ordem da criação: o acontecimento” (MARCELLO, 2004, p. 211).

Embora possa ficar, às vezes, a sensação de que a lei já “nasce velha”, pois estaria sempre atrasada em relação às práticas e vivências dos sujeitos reais, não foi esta a angulação prestigiada neste estudo. Pois, enquanto um dispositivo a lei educacional envolve e é envolvida em diferentes linhas e tensões que fazem dela um aparato em constante (com)formação. As ebulições, emergências e urgências envolvidas na legislação educacional obrigatória estão frequente e incessantemente em ação. E pela/na imprevisibilidade das tensões envolvidas nesses jogos é que as leis estarão dispostas.

É importante por isso, conferir às legislações um lugar de pertencimento que vá além da introdução. Outras formas de se trabalhar com ela são possíveis: as pesquisas de Katherine Finn Zander (2015), Flávio Calônico Júnior (2015) e Gilvan Medeiros (2014), por exemplo, apresentam, respectivamente, um capítulo introdutório acerca de uma cronologia sobre as leis para a data de corte e ingresso no Ensino Fundamental, políticas públicas para o financiamento do Ensino Médio e, por fim, sobre o trabalho docente junto, também, ao Ensino Médio. Essa forma de olhar para a legislação não somente é possível como apresentou-se de forma regular nas pesquisas encontradas durante a revisão bibliográfica e a

esse direito a todas as crianças daquele local. E o descumprimento dessa meta pode inclusive vir a gerar ações de improbidade administrativa contra esses gestores”. Quanto a busca de vagas, portanto, ela orienta que primeiramente deve-se procurar a escola e a vara da infância e da juventude, não solucionado a questão, passar-se-ia a intervenção do Ministério Público. Disponível em <<https://undime.org.br/noticia/08-12-2015-14-50-universalizacao-da-pre-escola-traz-desafio-gigantesco-para-os-municipios>> . Acesso em 22 de dezembro de 2018.

¹⁰⁵ Outros dispositivos estiveram/estão/estarão imbricados com a busca pela escola por diferentes frentes, à guisa de exemplificação: Programa Bolsa Família; distribuição de merenda escolar; mercado de trabalho. No entanto, nesta pesquisa não foi possível abarcá-los.

construção da coleção documental¹⁰⁶. No entanto, a legislação pode (ou mesmo deve, quem sabe) ser encarada não apenas como uma “introdução”, mas pode atravessar todo o estudo e ser retomada em variados momentos, com diferentes propósitos (STUART JR, 2005).

Como uma introdução, pode parecer que apenas a partir dela as coisas se desenrolarão. No entanto, as coisas podem atuar e acontecer a partir, com, através, dentro, fora dela, e tudo mais que for possível. Além disso, estudar a legislação como um dispositivo imprevisível e, portanto, como um acontecimento histórico também é lembrar que

A lei, considerada como instituição (os tribunais, com seu teatro e procedimentos classistas) ou pessoas (os juízes, os advogados, os Juízes de Paz), pode ser muito facilmente assimilada à lei da classe dominante. Mas nem tudo o que está vinculado à "lei" subsume-se a essas instituições. A lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com as normas sociais (...) (THOMPSON, 1987, p. 350 e 351).

Dessa forma, a legalidade e os ordenamentos jurídicos não estarão apaziguando conflitos, mas trazendo-os à tona e desarranjando possíveis estruturas e, por isto mesmo, é impossível prever as várias composições que uma lei pode assumir. Em sua compulsoriedade existe o paradoxo do freio (THOMPSON, 1987), que mesmo que permita/puna a alguns mais que a outros, ou seja, mesmo que possa “disfarçar as (...) realidades do poder, (...) ao mesmo tempo podem refrear esse poder e conter seus excessos (THOMPSON, 1987, p. 357), tornando a relação menos inóspita. A contrapartida de oferecer escolas e de submeter todos à mesma lei, faz com que um compromisso também seja cumprido e por isso “cobrado” pelos mais diversos atores. Procurar culpados e/ou responsáveis únicos será, portanto, tarefa difícil - para não dizer impossível.

2.2.2 Leis, práticas e obrigatoriedade

Dona Glória, poderia ter tomado outra atitude diante da urgência e do desejo de ter um filho. Mas, sua ação – talvez, espontânea e impulsiva – culminou na promessa de entregar seu filho, caso o recebesse, à vida seminarista. Mesmo que imbricada de significados, seria possível que ela recorresse a outros meios para atender aos seus sentimentos e seus desejos. Ela poderia ter tentado durante algum tempo e esperado que se confirmasse a possibilidade de não ter outro filho homem, poderia ter adotado uma criança, ter escolhido guarda-se em sua dor e desespero e não mais querer ter filhos; ou ainda “inventar” algum outro meio. Todas estas atitudes substituiriam a promessa.

¹⁰⁶ Outras pesquisas também foram encontradas que recorrem a essa estratégia escriturária calcada numa apropriação da legislação de forma linear e encontram-se descritas junto ao Capítulo I.

Mas, frente à sua opção e recebendo-a conforme o pedido, vê sua vida, e com ela seus desejos e sentimentos, mudarem de direção. Arrependimentos e pensamentos de que tudo poderia ser de outra forma fazem parte de um sujeito mãe diferente do que fez a promessa. O dispositivo da promessa reconfigurou-se conforme foram também sendo modificados os diagramas de sua vida. Seu marido falece, sua maternidade se altera, seus sentimentos se maleabilizam e a promessa adquire outra perspectiva; trazendo, com isso, a necessidade de transformações diversas. Isso porque entre as dimensões que se alteram “há linhas de sedimentação, mas também de segmentaridade, de fratura, de fissura, de visibilidade, de enunciação, de forças, de transgressão, de ruptura, de subjetivação” (GONÇALVES, 2016, p. 107).

Esse enfoque na promessa que se reconfigura a entende e a perspectiva não apenas enquanto um fardo a despeito de suas composições. Por outro lado, a encara como passível mesmo de transformações e que, como tal, torna-se produtiva e propositiva justamente por isso. A promessa, olhada por outro presente, que não o de seu despontar, já envolta de outros diagramas de tensões e relações, demonstra sua maleabilidade e mudança de posição. Ou seja, após as mudanças ocorridas nas várias linhas de força e nos saberes que constituíam e conformavam o dispositivo da promessa, ele conjuntamente se alterou. Isso ocorre, “quando forças presentes nos dispositivos se voltam para si mesmas e instauram individuações que, num primeiro momento, amparam-se nas relações de saber-poder estabelecidas, mas, em seguida, produzem torções capazes de propiciar novos modos de existência” (SILVA, 2014, p.147).

Logo, a promessa enquanto um dispositivo fazia parte de complexos jogos de relações que se alteravam conforme estas mesmas relações também mudavam. O jogo muda com as relações e as relações se alteram com o jogo; e na medida em que estes embates se travam faz emergir a necessidade de outros dispositivos. Dessa forma, no dispositivo da promessa convergem e são produzidos outros dispositivos de poder-saber.

Tais considerações parecem bastante pertinentes para a análise das legislações sobre a obrigatoriedade escolar. Ao encarar as leis de 2005 e 2006 pelo presente da emenda 59/2009 pode parecer que elas foram apenas falhas, incompletas e/ou insuficientes. Porém, incorrendo nos debates sobre a idade de seis anos para a escolarização e as diferentes demandas por uma data de corte etário, indicia-se que estas leis atendiam a eventos e acontecimentos de seu tempo e que, por isto, e como dispositivos, não poderiam prever todas as configurações possíveis. No entanto, elas poderiam (e assim o fizeram) antecipar um dispositivo futuro, tal qual a emenda 59/2009, pois as teias e rebatimentos das quais faziam parte e compunham alteravam-se na mesma velocidade em que se inscreviam.

As possíveis falhas, fissuras e imprecisões compõem não só estas leis, mas também a emenda 59/2009. Inicialmente enquanto intenção de revinculação dos recursos da União, esta emenda já se reconfigurou para atender a jogos que antes não estavam previstos. Em segundo lugar, olhando o PNE, que já acena para a possibilidade de universalização da etapa da creche, seria possível tachá-la, também, de “insuficiente”. Porém, mesmo que a intenção seja que tal procedimento ocorra até 2024, isso também pode mudar porque os debates acerca da escolarização continuam em disputa. Essa etapa pode vir a ser acionada como uma nova obrigatoriedade juntamente com as idades de quatro a dezessete ou elas podem apenas tornar-se universalizadas (como meta ou como prática) sem este acionamento; ou tudo isso pode mudar e ainda acontecer coisas das quais hoje nem imaginamos, porque é impossível determinar todos os jogos envolvidos.

Além disso, apesar de o STF ter determinado a data de 31 de março em conformidade com as proposições e orientações técnicas do MEC, outra configuração neste ministério, no STF e também outras relações de saber-poder podem torná-la obsoleta ou inadequada. Do mesmo modo ela pode firmar-se e perdurar por mais tempo em consenso com magistrados, áreas de conhecimento, parlamentares, responsáveis e profissionais da educação. A impossibilidade determinística do dispositivo reside justamente neste ponto: as mais diversas conexões são possíveis na mesma proporção, mesmo que por diferentes níveis de exercícios de poder-saber. E, aqui, como na promessa de Dona Glória, não se trata de leis “melhores ou piores”, “mais ou menos” avançadas, mas de dispositivos acionados em diagramas que se constituem

em múltiplas linhas, curvas e regimes, sempre atravessados por vetores e tensores, que constituem as visibilidades e as invisibilidades, as enunciações, as forças, as relações, as posições de sujeito. Como linhas bifurcadas, submetidas a variações de direção e sujeitas a derivações (...) (GONÇALVES, 2016, p. 108).

Essa capacidade de mutação do dispositivo, de fazer-se diferente, coloca-o num ponto privilegiado de ação, pois por diferentes vias e intensões ele poderá ser acessado e justificado sem que, necessariamente, precise ser abandonado. Ou seja, mesmo que se alterem os jogos, as disputas, negociações e as tensões, as “soluções” apresentadas estarão sempre solicitando diferentes dispositivos que novamente comporão e disporão outras questões. “Assim, justamente por ser dinâmico e mutável que o dispositivo é eficaz, (...) (e) um dos aspectos que podem nos auxiliar no entendimento da potência de determinado dispositivo refere-se à sua capacidade de reconfiguração interna e externa” (SILVA, 2014, p. 147).

Dona Glória abafou as dores e desencantos da morte de seu primeiro filho com o dispositivo da promessa. Porém, mostrando essa capacidade de reconfiguração do dispositivo, mudando seus relacionamentos, por vezes ela se arrepende e deseja tê-lo por perto, por outras quer cumprir a promessa. Além disso, as instituições, pessoas e proposições envolvidas também se configuram de diferentes maneiras em relação à promessa: por ora a igreja interessa-se em ver a promessa sendo cumprida a Deus; por vezes não deseja ter um seminarista sem vocação ou vontade para servir; por outras expressa-se através dos padres como se tal injunção sobre Bentinho não fosse justa. Prima Justina e Tio Cosme, apesar de firmarem compromisso de auxiliar Dona Glória na promessa, discordam dela logo na primeira lembrança de José Dias. Este passa de lembrador àquele que irá tramar a maior quantidade de planos para que Bentinho possa ser livre da obrigação.

Interesses e sentimentos mudam para que a promessa se altere de um recebimento alegre para a tristeza de uma perda; fazendo emergir o dispositivo da troca pelo escravo. Mesmo que a promessa de Dona Glória tenha se tornado uma verdade para ela e para os demais, é preciso considerar que a própria verdade possui histórias (FOUCAULT, 1988) e que, por isto mesmo, a promessa como um dispositivo, pôde sofrer as mutações necessárias para que ambos os seus desejos pudessem se concretizar: cumprir a promessa pelo escravo e ficar com Bentinho por perto. Essa mutabilidade que parecia improvável ou impossível em determinados momentos, tornou-se viável. Os diagramas de relações envoltas tanto em sua configuração quanto em sua reconfiguração são, pois, infinitos e efêmeros. Infinitos porque não cessam de se refazer e efêmeras porque sempre transitórios.

As ampliações legais da obrigatoriedade escolar guardam, também, muito dessa infinidade e efemeridade. Cada qual, sobreposta, procura sanar aquilo que, fruto das intrínsecas relações, especialmente entre escolaridade e infância, emerge como possibilidade. A matrícula aos seis anos, ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos quatro, recebem diferentes linhas de força e jogos de saber-poder que ora sustentam, ora alteram e ora os submetem a outras questões. Posições regionais na América do Sul, Internacionais frente a organizações diversas, aplicação de recursos, preocupações com a Educação Infantil e a alfabetização na idade dita adequada, são apenas algumas destas relações de poder-saber. Aliás, algumas das quais foi possível fabricar durante esta pesquisa. Outros olhares podem (ou devem) enfocá-los sob outros aspectos até porque não se trata de determinar quais foram os pontos que suscitaram o emergir das leis aqui estudadas, porque sob a ingerência do dispositivo e do acontecimento seria improvável seguir com tal operação. As condições de emergência de uma lei, seja ela qual for, atuam, habitam e modificam a sua

própria existência em conjunto com o ordenamento jurídico. Ainda que algumas questões apareçam, nesta e em outras pesquisas, com mais regularidade que outras, seria improvável determinar cada intencionalidade envolvida.

Do mesmo modo, não se trata de identificar para quem e/ou para o que “serve” a legalidade da obrigatoriedade escolar. Ainda que ela tenha sido e/ou permaneça sendo desenhada por certas lógicas de governo, não seria apenas isso. Mesmo que a obrigatoriedade escolar tenha sido pensada para inculcar noções de utilidade-docilidade junto aos corpos infantis; para o governo profundo das crianças; para tornar “importante” o portar-se corretamente, o silêncio, o agrupamento organizado; para o endireitar do pensamento infantil como o de um galho retorcido; para um educar para a cidadania “produzindo hábitos de vida regular, assiduidade e pontualidade” (FOUCAULT, 2007, p. 43) e também para muitas outras coisas; não seria apenas isso. Mesmo que a compulsoriedade tenha sido, por vezes, pensada para corroborar com tais questões, embora “Muitíssimas vezes isso (possa) ser verdade, (...) não é toda a verdade” (THOMPSON, 1987, p. 353) acerca desse dispositivo.

As lógicas das ações de governo são como portas em um extenso labirinto. Além de não saber o que tem do outro lado da porta, a decisão por abrir uma e não outra povoa outros destinos. A incerteza prevalece. De igual modo, a legislação não é um castelo onde da torre seja possível ver todas as possibilidades que irão acontecer após ter sido escolhida (ALBUQUERQUE JR., 2007). Os sujeitos, assujeitados pela mesma lógica, se apropriam e se formam com ela. Tudo pode acontecer, ou nada; porque “O caráter relacional, contextual e plural de qualquer acontecimento histórico elimina a possibilidade de uma argumentação que tome, como ponto de partida, um ponto fixo, revelando a própria relatividade da realidade” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 58). Além disso, estes mesmos sujeitos assujeitados são homens livres sobre os quais o poder se exerce e “que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Assim, mesmo que as lógicas das ações de governo queiram e consigam implementar a obrigatoriedade escolar com apenas este viés totalitário, é impossível prever como os múltiplos exercícios de poder-saber atuam.

Entre a promessa de Dona Glória e a ampliação da obrigatoriedade escolar entrecruzam-se múltiplos atores e personagens, instituições, vontades, desejos, sonhos, discursos e silêncios. Entre a obrigação compulsiva e o compromisso ao qual ambos se referem, múltiplas possibilidades cinzas se fazem evitando o efeito inibidor de teorias totalitárias. Dessa maneira, as leis e a promessa de Dona Glória não foram “apenas imposta(s) de cima sobre os homens: tem sido um meio onde outros conflitos sociais têm se travado”

(THOMPSON, 1987, p. 358). E, por isso, é necessário tomar cuidado para não compreender as legislações apenas como um reflexo “de um determinado contexto econômico, de uma infraestrutura” (STUART JR, 2005, p. 165).

Como foi argumentado neste capítulo, não se trata, sob hipótese alguma, de se desprezar as legislações. Antes mais, de entender que “é fundamental relacionar toda a prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas, estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (FARIA FILHO, 1998, p. 99). Nessa linha, devemos tratá-las não apenas como fontes formais, mas como dispositivos que se relacionam e se vinculam com variados elementos tendo a intenção de produzir algo que atenda a uma urgência, “um problema, (...) um anseio ou surpresa” (SILVA, 2014, p. 216) de forma dinâmica e móvel.

O dispositivo reside na rede de relações que se pode estabelecer entre querer um filho, prometé-lo ao seminário para recebê-lo e querê-lo para si ao mesmo tempo; entre ampliar a obrigatoriedade das matrículas para os seis anos no Ensino Fundamental e mantê-la ao mesmo tempo na Educação Infantil, destinar recursos (re)vinculados, querer um posicionamento regional, responder a inquietações internacionais, tecer caminhos para que se acesse a escolarização na creche mesmo fora da obrigatoriedade. E as mudanças no dispositivo permanecerão ocorrendo e estabelecendo a natureza do nexo que pode existir entre esses tantos elementos heterogêneos (PELLEJO, 2016).

A escolarização poderia advir por diferentes engenhosidades, mas em meio a emergências, conflitos, debates, posicionamentos, angústias e urgências tem-se optado pela obrigatoriedade por via legal. E quando esta opção triunfa tem-se envolvimento, embates e lutas entre a obrigação de se frequentar a escola e os compromissos firmados para que tal operação seja possível. A lei como promessa e dispositivo, envolve administrados e administradores que coexistem nos exercícios e relações de saber-poder e coexistem também para que a própria lei tenha validade (THOMPSON, 1987). Entre estes: não se trata de reconciliá-los ou de enfatizar os conflitos existentes. Trata-se de investigar os modos como os dispositivos atuam nestas relações e de “considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos” (FOUCAULT, 1999, p.71).

Por diferentes linhas é possível acessar o diagrama dos dispositivos. Em cada uma delas habita destinos, acasos, intensões, interesses e possibilidades que, de igual modo, compõem e alteram estes mesmos dispositivos. O dispositivo da obrigatoriedade escolar envolve e é fruto de saberes científicos e acadêmicos, poderes legais em busca por exercício de direitos e embates políticos/econômicos. São muitas as tensões e diferentes os

entrecruzamentos que podem ser fabricados. O esforço de acontecimentalizar algumas dessas tensões e alguns desses entrecruzamentos pode auxiliar para a emergência de outras chaves de interpretação para esse fenômeno que, de modo cada vez mais contundente, se encontra recorrente no nosso presente (século XXI). Algumas dessas questões serão abordadas, com mais vagar, no próximo capítulo.

CAPÍTULO III
VONTADES DE VERDADE EM DISPUTA:
O DISPOSITIVO DA OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A explicação agradou-me; não tinha outra. Se, como penso, Capitu não disse a verdade, força é reconhecer que não podia dizê-la, e a mentira é dessas criadas que se dão pressa em responder às visitas que "a senhora saiu", quando a senhora não quer falar a ninguém. Há nessa cumplicidade um gosto particular; o pecado em comum iguala por instantes a condição das pessoas, não contando o prazer que dá a cara das visitas enganadas, e as costas com que elas descem... A verdade não saiu, ficou em casa, no coração de Capitu, cochilando o seu arrependimento. E eu não descí triste nem zangado; achei a criada galante, apetecível; melhor que a ama (p. 39).

A trama de Machado, como foi visto nos capítulos anteriores, possibilita diferentes interpretações sobre ciúmes, traição, amizade, sexualidade, interesses pessoais, acordos tácitos de sociabilidades. Tais interpretações, no entanto, só são possíveis porque há posicionamentos de diversas pessoas e “entidades ou grupos” sobre o livro. A leitura de cada um desses é compartilhada e exposta aos demais que, em contrapartida - mesmo que em partes ou na totalidade - discordam, concordam, ampliam, suprimem, buscam e tecem outros argumentos.

O jogo de relações envolto nas diversas leituras e interpretações possíveis para a obra encontra pontos em que determinados posicionamentos caracterizam-se como de maior ou menor preponderância. Dentro deste jogo, cabe ao conjunto de argumentos que se consegue fabricar, essa maior ou menor aceitabilidade; pois é necessário que todo um conjunto heterogêneo de “validades” se apresentem como possibilidade de verdade. Além disso, de igual modo, é importante o lugar que cada um ocupa nas composições destes argumentos, porque o lugar desta verdade, bem como o conjunto de suas validades, precisa encontrar-se “no verdadeiro de sua época”¹⁰⁷.

¹⁰⁷ “Pelas palavras de Foucault: ‘Uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, ‘no verdadeiro’. [...] [e] não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às

As características de Capitulina, em algumas leituras, corroborariam para justificar e apontá-la como esposa traidora ou como a aranha que devora o macho depois de fecundada (FONTES, 2005) já que faltaria apenas o DNA (o que não se tinha à época) para comprovar o que estava à vista de Bentinho. No entanto, outras leituras voltam-se para um Bentinho ciumento e suas características são revisitadas por Helen Caldwell (2002), levando-a a compará-lo a Otelo: homem de Shakespeare que influenciado por Iago, julgou por culpada e traidora sua esposa Desdêmona. Além disso, justifica-se a sua grande imaginação, principalmente, baseado no Capítulo XXIX denominado *O imperador*, onde Bentinho imagina-se em conversa com o imperador contando de seus problemas com Capitu.

Mas, o que parece interessante é que, para além da conclusão de definir ou firmar-se entre a traição de Capitu e/ou o ciúme de Bentinho, o livro nos convida a pensar diversas interpretações¹⁰⁸ para um mesmo texto em diferentes tempos, sejam eles no decurso histórico¹⁰⁹, psicológicos ou sentimentais. Mostra-se, além da verdade e da mentira, a existência da possibilidade de histórias diversas, mesmo que sob a ingerência apenas da voz e da memória de Bentinho. Desta feita, ao elencar outras vozes de outros personagens, a “mesma história” seria outra história; já que na inter-relação de tensões sutis e singulares de cultura, política, trabalho, economia, sentimentos, silêncios, desejos, os sujeitos fazem-se e inventam uma história (POPKEWITZ, 1997). É um colocar-se na dobra da verdade e da mentira, do ciúme e da traição, apontando a existência da possibilidade de histórias diversas.

As leituras que apontam Bentinho como ciumento e como o Otelo brasileiro, assim como as que apresentam Capitu como a fêmea que devora e engana o macho, possuem esse conjunto heterogêneo de validades e verdades. Conjunto este que, ao mesmo tempo, responde e é formado pelo aglomerado das teias de relação em que se encontram as críticas e leituras da obra machadiana. Do mesmo modo, interpretações que sublinham a existência ou não do

regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 1996 Apud SILVA, 2004, p. 30).

¹⁰⁸ Foi possível ter acesso, por exemplo, a uma leitura e interpretação que se utilizam de características e acontecimentos, entre Escobar e Bentinho, como justificativas para uma possível união homoafetiva entre eles - como é o caso em Fernandes (2011). Ainda há outras que com os mesmos acontecimentos e características, ou tomando outros tantos na obra, incorrem em argumentos que discordem de tal relação - como é o caso de Vidal (2014).

¹⁰⁹ Fontes (2005) aponta que da primeira edição do livro em 1899 até por volta de 1960, quando surgiram questões relativas aos direitos da mulher, as leituras eram majoritariamente de uma traição certa de Capitu; um Bentinho ciumento torna-se mais visível em interpretações após esta última data. E ainda outros, mais recentes, apontam a possibilidade de Bentinho ser apaixonado pelo amigo Escobar. Interessante, aqui, parece ser a reflexão de Ceres (2012) que nos convida a pensar que, no caso de entendermos os tempos em que se passa a narrativa de Bentinho apenas como machista e heterossexual questiona: “Estamos, por acaso, presos à ideia de que a bissexualidade não existia no século XIX?” (p. 2).

romance entre Bentinho e Escobar baseiam-se em aspectos, falas e questões da obra para tecer suas argumentações.

Nessa medida, as diferentes interpretações apresentadas, seguidas de ponderações e argumentações, contribuem para inventar para a obra uma verdade ciumenta, traidora ou sexual - para ficarmos em alguns exemplos. Ao se utilizar os muitos momentos imaginativos de Bentinho tecem-se argumentações sobre seu ciúme, por outro lado, ao se considerar o que seriam características de Capitu (de ser mais mulher que Bentinho era homem, de ser pobre e ousar querer ascensão social, de ambos demorarem-se a ter um filho) entende-se que as suspeitas do narrador Bentinho possam ser verdadeiras. E ao elencar diversos momentos entre Bentinho e Escobar, especialmente no seminário, (Bentinho despedindo-se ao entrar no trem, as considerações sobre as aproximações de ambos e os comentários acerca disso pelos outros seminaristas) argumenta-se sobre a possibilidade da relação amorosa existente entre os dois. Gostaria de ponderar, neste momento, alguns outros posicionamentos acerca da obra e outras possíveis interpretações.

As diferentes leituras já apresentadas suscitaram muitas questões. Leituras referentes ao ciúme de Bentinho, por exemplo, fizeram despontar obras na tentativa de dar a Capitu a possibilidade de se expressar; como foram as obras de Fernando Sabino (1998) e Domínico Proença Filho (1998); ambas, nesse caso, suscitaram mais embates e disputas argumentativas sobre a fala de Capitulina e sobre os posicionamentos dos autores e leitores.

Alguns olhares sobre a obra podem ser também bem específicos, como parece ser o caso da hermenêutica que assevera *oblíqua*, por exemplo, como uma palavra que, à época, não desqualificaria Capitu pois, de acordo com essa perspectiva,

oblíquo ou *oblíqua* somente correspondia a coisas da geometria (mais uma das pegadinhas de Machado), ou seja, errara os que entenderam qualquer pessoa como *oblíqua* na obra *Dom Casmurro* – até porque, *oblíqua* (inclinada, não perpendicular não adjetiva nada) somente semiadjetivaria ou semiqualificaria, e até poderia ser exatamente o contrário do que se diz, se a inclinação fosse para o bem – porquanto demandaria a pergunta: inclinada a quê ou para quê? (VIDAL, 2014, p. 4).

Vidal (2014) aponta tais estudos ainda quanto ao “de cigana” e não “dá cigana”, ao “e” em “*oblíqua e dissimulada*”, ao “*dissimulada*”, e ainda outras palavras e expressões dentro da obra. Cada qual com argumentos que interliguem a genialidade de Machado a seus estudos hermenêuticos das palavras em *Dom Casmurro*.

Além desses, outros posicionamentos e pontos de vista sobre a obra são pertinentes e nesta pesquisa não seria possível enfatizá-los. Nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, por exemplo, alunas e alunos, professoras e professores estudam e leem com certa recorrência a obra. Assim, acabam criando também diferentes interpretações e tessituras argumentativas.

De posse dessas considerações, não se trata de se enraizar em certas produções discursivas e em seus efeitos de formular verdades e/ou mentiras sobre a obra, mas apontar a “vontade de verdade” “que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento” (FOUCAULT, 1999, p. 17). A obra de Machado, por sua instigante escrita e enredo, ocasiona e provoca essa vontade de falar e argumentar sobre a história. Seria esse o ponto a se chamar a atenção neste capítulo. A escolha em posicionar-se sobre a história só é possível baseado nesta vontade de dizer a verdade sobre Bentinho e Capitu. De igual modo, as considerações contrárias à determinada verdade que se apresenta, também só são possíveis porque baseadas na mesma vontade de dizer a verdade sobre o enredo da obra.

A possibilidade de colocar a obra em discurso envolve saberes e poderes acionados conforme aquilo que se pretende iluminar. Não se trata, portanto, “do que falam” e/ou “como falam”, mas “porque falam” e baseados em que possibilidades falam pois,

cometer-se-ia um engano em ver nessa proliferação dos discursos um simples fenômeno quantitativo, um puro acréscimo, como se fosse indiferente o que neles se diz, como se o fato de falar nisso fosse, em si, mais importante do que as formas de imperativos que se lhe impõe ao falar (FOUCAULT, 1999, p. 37).

Nos jogos de verdade, no momento da história que se encontra na epígrafe deste capítulo, Bentinho justifica preferir acreditar no disfarce “mentiroso” de Capitu, e parece que se sente bem com isto. A conversa da epígrafe envolvia uma pergunta de Capitu a Bentinho sobre o “medo de apanhar”. Nada contente com a ida do amado para o seminário, ela disfarça quando pressionada sobre o que a pergunta “sem pé nem cabeça” (p.36) poderia e/ou queria significar. Significaria que segundo os rumores apanhava-se no Seminário? Retrucava ele. Não seria nada, isso não acontece, disfarçou ela! Dentre as verdades disponíveis, a verdade do disfarce de Capitu foi preferida à verdade dos rumores sobre apanhar no seminário.

Na pesquisa, dentre as muitas “vontades” e “verdades” proporcionadas, escolhas precisam ser feitas. Para este capítulo, assim como para os outros dois, a escolha envolveu intencionalidades, acasos, estudos, pensamentos. Nessa direção, a escolha por iluminar apenas

questões referentes à Educação Infantil se fez na tentativa de trazer quantos mais posicionamentos, negociações, divergências, tensões fossem possíveis. Isso porque também, a pesquisa emergiu, nas escolas em que fazia parte em 2015 (como já abordado nos capítulos anteriores) pela problematização se a idade de seis anos, completos ou a completar, pertenciam (ou não) à etapa da Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Além disso, de acordo com o que foi abordado no Capítulo I, a “etapização” da vida e, em especial, da vida escolar, encontra na Educação Infantil uma “repartição” ainda mais acentuada que as demais etapas: creche e pré-escola, cuja obrigatoriedade pela emenda 59/2009 abarcou apenas essa última; deixando, por consequência, um de seus segmentos fora da determinação legal obrigatória.¹¹⁰

Por esse interesse, e também pelo tempo disponível para a pesquisa, as questões referentes a esta etapa foram elencadas com o intuito de apresentar diferentes posicionamentos acerca da obrigatoriedade da escola para essas idades. A intenção é de que a partir de diferentes argumentos, algumas (também) diferentes verdades construídas sejam demonstradas como possibilidades no entrelaçamento da obrigatoriedade escolar, escolarização e infâncias.

Poderiam ser construídas outras relações, por exemplo, quanto ao Ensino Médio que enquanto etapa final da Educação Básica pode abarcar significados diversos: preparação para a Universidade, para o mundo do trabalho, ter a sua vinculação ao Ensino Técnico ou não, ter sua própria identidade. Que também após ter a sua “progressiva extensão obrigatória” como meta na Constituição e LDB, voltou a alçar patamar apenas de universalização e gratuidade e em seguida tornou-se obrigatório pela emenda 59¹¹¹. Também seria possível formular questões quanto ao Ensino Fundamental, etapa onde figura o maior tempo da obrigatoriedade e, para alguns, por consequência, a sua quase universalização e, para outros, os problemas com relação a qualidade, acesso e conclusão. Várias questões estariam envolvidas: quais as intencionalidades, disputas e tensões fariam destas etapas obrigatórias e quais as verdades estariam sendo ditas quanto a essas obrigatoriedades?

¹¹⁰ O encontro com o Dossiê “Emenda Constitucional 59-2009: em busca da criança perdida” (2016), também contribuiu significativamente para o elencar da etapa da Educação Infantil neste capítulo.

¹¹¹ Redações dadas pelos artigos 4 da LDB e 208 da Constituição que expressavam: “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. A primeira alteração ocorreu pela lei 12.061/2009 e passou a vigorar com o texto “universalização do ensino médio gratuito”; e a segunda pela EC 14/1996 passando a vigorar com o texto “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Por último, com a emenda 59/2009, passou a ser obrigatório em conjunto com a Educação Básica, dos quatros aos dezessete.

A obrigatoriedade escolar, no recorte aqui elencado (2006 a 2016), possibilita e faz despontar diferentes tessituras argumentativas. Porém, mais que apenas firmar-se e/ou posicionar-se entre ser a favor ou contra as leis 11.114, 11.274 e a emenda 59/2009, diferentes atores contribuem na invenção e na manufatura da realidade destas obrigatoriedades. Posicionando-se e apresentando, por isso, verdades sobre a obrigatoriedade, as tensões e embates são travados e conjuntamente formam aquilo que construímos e entendemos como obrigatoriedade escolar. Nesses posicionamentos, talvez, alguns serão mais bem trabalhados pois se teve melhor acesso a eles; outros deveriam compor este capítulo, mas não foi possível; e ainda outros não se teve sequer acesso. Logo, na fabricação das emergências e dos pontos abordados, outros aspectos poderiam (ou, mesmo, deveriam) ser feitos. Isso é interessante quanto a esse dispositivo: diante da ampliação da obrigatoriedade escolar, diferentes jogos de verdades poderiam ser indiciados e, portanto, abordados nessa pesquisa. Porém, na impossibilidade de se falar de tudo, algumas questões foram elencadas quanto à Educação Infantil e serão abordadas a seguir.

3.1 A participação na elaboração das leis de obrigatoriedade

Para conseguir “sucesso”, a legislação precisa encontrar legitimação entre seus pares¹¹². A mera imposição não seria suficiente para que uma lei ou regulamento pudesse ter aceitabilidade e ser implementado (a) com ganhos (FOUCAULT, 1999). Para tanto, alguns “grupos” e atores reivindicaram/reivindicam a participação nas tomadas de decisão sobre a educação escolarizada no Brasil, incluindo nessas reivindicações a elaboração e discussão acerca das leis educacionais. Como as ampliações obrigatórias - antecipação das matrículas para seis anos, a ampliação do Ensino Fundamental para nove e, posteriormente, a ampliação da obrigatoriedade desde os quatro anos - “inauguram”, conforme Breda (2016) e Fernandes (2016), a infância no escopo de atendimento legislativo no Brasil, setores envolvidos com a Educação Infantil – setor que atende, estuda e pesquisa a estas idades - posicionaram-se em relação a tais leis e as interpretaram.

De largada, acredita-se ser importante frisar, que segundo Fernandes (2016), Neves e Baptista (2016), Breda (2016) e Oliveira (2002) “Durante alguns anos, a Educação Infantil passa por um período de afirmação de identidade (...)” (FERNANDES, 2016, p. 54)¹¹³. As

¹¹² Conforme discussões apresentadas no Capítulo II.

¹¹³ Oliveira (2002) aponta que a produção acadêmica, principalmente através dos programas de pós-graduação e a coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação, no início da década de 1990, voltam-

disputas e tensões em torno de concepções e definições legislativas e mandatárias nesse campo de saber se debatem/debateram nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Apesar das Diretrizes conterem caráter mandatário, os Referenciais foram aprovados antes, “com certa ligeireza” (FERNANDES, 2016, p. 54) e sem que as alterações solicitadas pelos mais de 700 pareceristas fossem atendidas. Ao contrário, nas Diretrizes, as concepções de infância e criança seguiram a compreensão - não alterada nos referenciais - de que a Educação Infantil (à época ainda do zero aos seis anos na forma legal) não seria apenas vinculada aos estudos do Ensino Fundamental. Antes mais, possuiria características que lhe são próprias tendo a ênfase no cuidado/educação e os princípios para a construção das propostas pedagógicas baseados nos pilares éticos, políticos e estéticos (FERNANDES, 2016; DCNEI, 2009).

Por essa razão, quanto às Diretrizes, é apontado pelos mesmos autores o “quase consenso acadêmico – (...) e que se não é consenso entre os estudiosos da área é a mais aceita e reconhecida por todos” (TEIXEIRA, ARAÚJO, 2016, p. 114) - tanto em sua aprovação quanto para as concepções de Educação Infantil nela construídas. Isso porque, segundo Flores e Albuquerque (2016),

aprovadas em 2009, foram construídas em um amplo processo de discussão da sociedade iniciado no ano anterior sob a coordenação da SEB/MEC resultando em um documento que sistematiza(ria) avanços significativos da área expressando uma concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, que se constrói em interação com os pares, com adultos e com o meio (p. 94).

Ao contrário das DCNEI que tiveram e contaram com essa ampla participação de diversos setores em sua elaboração, alguns autores e autoras (ARELARO, 2005; BREDÁ, 2016; FERNANDES, 2016) apontam que a lei 11.114/2005 de antecipação da idade obrigatória para seis anos no Ensino Fundamental - apesar de prever e ansiar por mais direito à educação e mais tempo em um processo de escolarização (que contemplaria as especificidades desta idade) (BRASIL, 2009) - acabou sendo uma medida

se para o pensar sobre os modelos de educação de 0 a 6 anos de idade. Aponta ainda, que as publicações e a participação destes setores, tiveram importante papel para a articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população de 0 a 6 anos de idade a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas. Breda (2016) apresenta que merece destaque, dentre as publicações deste órgão, a publicação “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995).

[...] adotada sem que se previsse um período de transição, nem regras claras sobre idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares. (CAMPOS, 2011, p. 10).

E, “Antes que pudessem ser realizadas pesquisas sobre a pertinência e os efeitos desta política, em 2009, a EC 59/09 amplia para 14 anos a duração da matrícula escolar compulsória (...)” (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016, p. 91) tornando ainda maior o desafio da universalização de toda a Educação Infantil, sem perder de vista as concepções construídas ao longo dos últimos anos e expressas nas DCNEI (VIEIRA 2011; TEIXEIRA; ARAÚJO, 2016).

Em 2010, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) posiciona-se em Manifesto, dizendo que experiências internacionais e nacionais apresentam que as idades de zero a cinco anos (e não seis) na Educação Infantil possuem especificidades e processos pedagógicos próprios adequados as necessidades dessas crianças. Com isso, a antecipação das matrículas poderia abrir precedentes para o ingresso de crianças mais novas no Ensino Fundamental, diminuindo sua possibilidade de vivências e experiências educacionais significativas na Educação Infantil (ANPED, 2010). No mesmo ano, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação também emitiu manifesto contrário à antecipação das idades de ingresso no Ensino Fundamental alegando que

Antecipar o ingresso da criança no ensino fundamental é colocar em risco a infância. Nesse período devem ser proporcionadas as brincadeiras, atividades lúdicas e o aprendizado de acordo com as características da idade. Esse processo é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança, para sua adaptação à escola e para sua alfabetização. A antecipação de um ano para o início do ensino fundamental poderia repercutir negativamente em sua vida escolar (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010, p. 1).

Apesar de reconhecer a importância de estabelecer uma data de corte nacional para garantir a homogeneidade dos sistemas de ensino, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, também apresentou um manifesto. Argumentava, no corpo do texto, que uma consequência negativa maior que essa seria a influência inoportuna para a concepção de

infância e educação nesta etapa (MANIFESTO, BH, 2012). Segundo o manifesto, em concordância com o que diz também a ANPED e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Educação Infantil seria a etapa que melhor possibilitaria às crianças “um processo por meio do qual ela po(deria) ir construindo sentidos pessoais e significados coletivos (...)” (MANIFESTO, Apud, ZANDER, 2015, p. 54).

Na mesma linha, o Fórum Catarinense de Educação e o Fórum Gaúcho emitiram seus manifestos citando, inclusive, as medidas do Ministério Público destes estados que acionavam a justiça com frequência para matricular os alunos cada vez mais cedo no Ensino Fundamental, sem considerar as especificidades e direitos das crianças envolvidos em tal antecipação. De igual modo, a Rede Nacional Primeira Infância (2010), conforme Zander (2015) argumenta “que o que está em questão não é um mero número, 5 ou 6, mas sim o direito de ser criança e ter sua plena infância (...)” (p. 81).

Quando da antecipação das matrículas para os seis anos, na escola em que emergiram as questões e apontamentos preliminares desta pesquisa, os responsáveis pelos alunos, também se posicionavam e passaram a pesquisar e conversar sobre o assunto para voltar à escola com argumentos que pudessem convencer, de alguma forma, a direção ou a superintendência regional de ensino da cidade a matricular as crianças, fossem no Fundamental ou na Educação Infantil, de acordo com a sua preferência e não com a norma estipulada naquele momento. Consequentemente, questões referentes à emenda constitucional 59/2009 tornaram-se motivo de conversas nos corredores, entrada e saída da escola. Uns se apropriavam mais dos discursos, alguns menos, outros nada, mas de toda forma o assunto encontrava-se no cotidiano dos pais, mães, avós, tios, primos, irmãos: alguns defendiam a escola, outros a consideravam culpada por não atenderem seus pedidos de matrícula em acordo com as suas vontades. Dentre os discursos que emergiam naquele momento, um questionamento se constituiu como preponderante pelos responsáveis pelas crianças: “Se meu filho/filha será obrigado a entrar na escola aos quatro anos a partir do ano que vem (2016) por que motivo ele não pode entrar aos cinco, independente da data de aniversário? Que diferença vai fazer?” Sobre isso, outros responsáveis e professores tentavam argumentar que a Educação Infantil é/seria diferente do Ensino Fundamental, mas a questão voltava sempre no mesmo ponto: “Ele vai entrar para a escola de qualquer jeito, então quero que seja do meu jeito!” Além disso, a “manifestação” era de igual teor quando os responsáveis desejavam ter as crianças matriculadas na etapa anterior mesmo que sua idade já estivesse “avançada” segundo a lei.

Marchetti (2015) e Rabinovich e Nicolau (2011) argumentam que os responsáveis investigados em suas pesquisas desconhecem as necessidades de aprendizagem das crianças e acreditam, por isso, que ingressando mais cedo na escolarização, principalmente, na “aprendizagem da leitura e da escrita, terão mais sucesso na sua vida pessoal e profissional” (RABINOVICH, NICOLAU, 2011, p. 72). Nesse ponto procura-se construir relações um pouco diferentes: a intenção é argumentar que cada responsável produz a verdade para a sua criança em acordo com aquilo que entende como sendo melhor ou pior. Por essa razão alguns deles desejam, inclusive, mantê-los na etapa a anterior. Mesmo que não se figurem como a “maioria” dos casos e mesmo que não tenham recorrido à justiça para manter as crianças na etapa anterior, esses pais constroem relações próprias com a obrigatoriedade. Além disso, mesmo quanto aquelas e aqueles que aderem a lógica da antecipação das matrículas, acredita-se, existe a construção de sua própria lógica argumentativa, e por isso, sua própria verdade, para que as crianças sob suas tutelas sejam atendidas em outra etapa que não a que se encontram. A iluminação ou “maior atenção” aos casos em que a antecipação é requerida, acredita-se, deve-se aos discursos que eram justificados pelas causas concedidas pela justiça, “legitimando” a entrada cada vez mais cedo na escola, juntamente com o posicionamento do setor judiciário frente ao que consideravam direito à infância e à escolarização¹¹⁴.

Nessas decisões judiciais - que algumas vezes eram requeridas pelos responsáveis, outras pelo Ministério Público de forma coletiva e ainda outras movidas pelos próprios estados e/ou municípios (ZANDER, 2015; UNDIME, 2015; MARCHETTI, 2015) - há o posicionamento e as diversas tessituras argumentativas quanto a entrada no Ensino Fundamental aos seis anos incompletos, ou ainda aos cinco, entendida pelos magistrados como a garantia do direito dessas crianças à educação escolarizada. Em um dos casos concedidos na justiça do Paraná¹¹⁵, por exemplo, o magistrado que julgou a Ação Civil Pública a esse respeito, entendeu que deveria dar acesso a todas as crianças cujos responsáveis entraram na justiça para o ingresso ao Ensino Fundamental porque

Primeiramente (...) a data de corte prevista na Resolução do CNE 01/10, dia 31 de março, não foi fixada a partir de critérios técnico-pedagógicos, porque não guarda relação com o início do ano letivo que normalmente se inicia em fevereiro, ou mesmo com o período estabelecido para matrícula das crianças, geralmente realizada no ano anterior ao início das aulas. Segundo, pois em nenhum momento foi apresentado qualquer estudo científico que embasasse o estabelecimento da data

¹¹⁴ Isso porque, conforme abordado no Capítulo II, as instâncias judiciais compõem um local onde figuram-se determinadas verdades.

¹¹⁵ Nesse estado, conforme Zander (2015), esse tipo de ação correspondeu a maioria dos casos em todo o país.

em questão. Em terceiro lugar, porque nos § 1º e 2º do artigo 4º da mesma Resolução, bem como ocorre na 06/10, o próprio CNE já flexionava a regra de corte em discussão para os anos de 2010 e 2011, então admitindo a matrícula no ensino fundamental de crianças com mais de 2 anos de pré-escola cursados que completassem 6 anos de idade após o início do ano letivo.

Dessa forma, acaba por concluir-se que a data de corte em exame não é pautada em critérios pedagógicos, mas sim orientada por critérios essencialmente burocráticos, visando à facilitação organizacional dos sistemas de ensino (BRASIL, TRF4, 2014, ACP 5000600-25.2013.404.7115/RS da Subseção Judiciária de Santa Rosa; Apud, Zander, 2015, p. 55).¹¹⁶

O posicionamento do setor judiciário, por sua vez, é visto com certo receio por alguns autores do campo educacional, e no caso, em específico pelo setor de Educação Infantil. Em primeiro lugar, conforme esses argumentos, porque algumas questões poderiam se resolver dentro do próprio campo e sendo judicializadas são enviadas para que outro setor responda a questões de cunho educacional; segundo porque o setor judiciário não possuiria a capacidade ou uma equipe com o olhar educacional para as questões¹¹⁷ (CURY, FERREIRA, 2009; CURY, 2013; ZANDER, 2015); terceiro porque, segundo esses mesmos autores, à judicialização é acessada com mais frequência por aqueles que já se encontram na escola¹¹⁸, e desejam apenas antecipá-la, o que vai de encontro ao proposto pelo MEC de que a obrigatoriedade possa trazer quem ainda não está na escola - conforme visto no Capítulo II; por último, e não menos importante, porque os limites ficariam muito maleáveis e as idades de acesso múltiplas demais. Com previsão para a entrada no Ensino Fundamental, por exemplo, para aqueles e aquelas que completem cinco anos até o dia 31/12 do ano letivo em questão, alguns casos foram concedidos na justiça para crianças que completassem cinco anos em janeiro ou fevereiro do ano seguinte, pois, segundo os magistrados, a diferença seria de apenas quarenta dias¹¹⁹ (ZANDER, 2015).

O Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer 39/06, também se posicionou, afirmando que apesar da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental

¹¹⁶ Outro motivo apresentado com recorrência pelo setor judiciário para dar acesso às crianças de cinco anos ao Ensino Fundamental, diz respeito a que, para eles, o critério da idade é apenas um dos meios de acesso a etapa: outro seriam os testes de capacidade intelectual ou psicológicos atestados por laudos técnicos. Porém, para outros deste mesmo setor, os testes estariam vinculados apenas ao acesso a etapa do Ensino Superior e não para a Educação Básica (SILVEIRA; COUTINHO, 2013).

¹¹⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inclusive, prevê em seu artigo 150, que para questões acerca da escolarização devem ser adotadas uma equipe Inter Profissional para responder ao caso e para atender tecnicamente as varas da infância e da juventude.

¹¹⁸ Zander (2015) aponta que esta frequência da busca por antecipação das matrículas no Ensino Fundamental é maior dentre os alunos integrantes de escolas particulares e que isso também vai de encontro a igualdade de oportunidades que a obrigatoriedade prevista pelo MEC pretendia abarcar.

¹¹⁹ Tais casos ocorreram no Tribunal Regional do Paraná e as crianças dos julgamentos teriam nascido até 09 de fevereiro do ano letivo seguinte.

representar a diminuição de seu tempo na pré-escola, tal antecipação já vinha ocorrendo pelo adiantamento da alfabetização e o espelhamento da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Além disso, alega que “fundamentou-se no pensamento socioconstrutivista, que encontra sua base no pensamento de Jean Piaget e de Lev Vygotsky” (BRASIL, 2006, p. 3) para o estabelecimento e opção pela data de corte nesta idade. Por esse motivo, portanto, estariam respeitados a importância dos processos educativos e formativos para o desenvolvimento integral das crianças na primeira etapa da Educação Básica e, conjuntamente, o direito delas à educação escolar; não havendo, portanto, a necessidade de recorrência à justiça para resolver a questão.

As manifestações e colocações destes diferentes “setores” preocupam-se, até esse ponto, com as idades de seis ou cinco anos, que respeitem a infância na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Com a emenda 59/2009, e a ampliação da obrigatoriedade para a partir dos quatro anos, outros argumentos são acionados¹²⁰ com vistas à participação na tomada de decisão sobre tal questão. Quanto ao envolvimento, o principal deles refere-se à abordagem participativa nos Planos Nacionais de Educação que preveem a universalização da etapa da Educação Infantil, mas não a sua obrigatoriedade. Ou seja, caberia ao poder público, conforme essa perspectiva, ampliar a oferta de educação em todos os níveis, incluindo a creche e a pré-escola, para que o direito¹²¹ seja/fosse resguardado e fique a cargo da opção das famílias. (FERNANDES, 2016; CARVALHO; FOCHI, 2016; FLORES; ALBUQUERQUE, 2016; BREDA, 2016).

Inclusive, alguns autores (CARVALHO; FOCHI, 2016; ROSEMBERG, 2009; TEIXEIRA; ARAÚJO, 2016) dissertam/dissertaram que a obrigatoriedade escolar pela emenda 59/2009 rompe com a concepção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 onde a Educação Infantil, entendida como união entre a creche e a pré-escola, são um direito da criança e uma opção da família. Entendendo, portanto, que como a determinação legal anterior a emenda 59, previa apenas a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental, as

¹²⁰ Alguns deles serão mais explorados no próximo tópico.

¹²¹ O direito a Educação Infantil, inclusive, é área em que figuram muitas e diferentes perspectivas. Fala-se em direito sem a necessidade da obrigatoriedade, obrigatoriedade como direito, direito a ingresso (por meio das judicializações, por exemplo), direito à conclusão e permanência, direito à qualidade e não apenas acesso e conclusão, direito à escolarização, direito à infância, direitos de aprendizagem e/ou vivências escolares. Quanto à Educação Infantil, fala-se em direito dos responsáveis, para que possam vender sua força de trabalho, das mulheres enquanto movimento nas décadas de 70 e 80 em prol dos direitos das mães por trabalho, direito a assistência social, direito a educação nessa faixa etária (zero aos cinco/seis), e, por último, nas décadas de 80 e 90 como direito da criança. (BREDA, 2016). A concepção de direito adotada nessa pesquisa, foi abordada no Capítulo II.

crianças da Educação Infantil poderiam ter seu direito à educação escolar vinculados a opção dos pais.

Logo, para estes autores e autoras a expansão da oferta e da gratuidade da Educação Infantil constaram dos PNE's, DCNEI e Constituição, todos com a ampla participação e consenso. Porém “Por sua vez, a questão da obrigatoriedade da educação infantil não fez parte de discussões mais aprofundadas nos diferentes fóruns de debate (...)” (PINAZZA, SANTOS, 2016, p. 35) fazendo com que sejam mais favoráveis as concepções expressas nas DCNEI do que as abarcadas na ampliação legal da obrigatoriedade escolar.

Além disso, pontua-se que a separação efetuada pela emenda 59 na Educação Infantil, entre creche e pré-escola, sendo apenas esta última obrigatória, não favorece as concepções expressas na mesma constituição e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Aliás, segundo Fernandes (2016) já em 2006 havia a “ameaça de que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) só iria contemplar a pré-escola” (p. 55). Foi em virtude, principalmente, do “Movimento das Fraudas Pintadas: Educação começa do Berço”¹²², que a medida veio a contemplar toda a Educação Infantil em seu escopo de atendimento financeiro. No entanto, ainda conforme a autora, a emenda que obrigou a matrícula aos quatro, acabou por efetuar essa divisão, também no financiamento da etapa¹²³.

Contudo, pela interpretação de outros autores e pelo parecer do MEC sobre a emenda, “A proposta de ampliação da obrigatoriedade (...) recupera o preceito do texto constitucional de 1988” (FARENZENA, 2010, p. 203) de que a educação deve ser garantida a todos. Por isso, após a emenda, na tentativa de firmar esse direito, o MEC, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), construiu um grupo de trabalho para discutir as alterações que se fariam necessárias diante das ampliações¹²⁴. A “participação da “União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de

¹²² Segundo Maudonnet (2017) esse foi um movimento “encabeçado pelo MIEIBI. Com o slogan: ‘Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida’, (envolveu) diversas entidades sociais - entre elas, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Abrinq, Marcha Mundial de Mulheres, Articulação de Mulheres Brasileiras, Frente Parlamentar da Criança e do Adolescente – (que) saíram em passeata em frente ao Congresso Nacional exigindo a inclusão do segmento de 0 a 3 anos no Fundeb, o que mais tarde aconteceu, fruto dessa pressão (p. 5). Esse movimento vai, também, ao encontro das considerações da Convenção Sobre os Direitos da Criança da ONU que não só enfatiza, como também reconhece e interpreta o direito à educação “nos primeiros anos como se iniciando com o nascimento (...)” (MOSS, 2011, p. 174).

¹²³ Essas questões também serão melhor abordadas no próximo tópico.

¹²⁴ Segundo Sousa e Correa (2002), no entanto, é necessário mais que apenas discutir as alterações necessárias pois a participação precisa elencar a “construção de um projeto pedagógico escrito coletivamente, com o objetivo de dar voz aos sujeitos que participam ativamente da prática e de lhes conferir autonomia para que possam sugerir mudanças no cotidiano escolar em favorecimento das crianças” (p. 66).

Secretários de Educação (Consed), CNTE, Movimento InterFóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e outros” (CNTE, 2010, p. 375) foi requerida a fim de debater os consensos e mudanças necessárias para o Ensino Fundamental de seis anos e para a Educação Infantil obrigatória a partir dos quatro. Isso porque, segundo a análise do CNTE sobre a emenda 59/2009 seriam necessárias “adaptações legais, sobretudo na LDB” (CNTE, 2010, p. 375). As questões pedagógicas abordadas no grupo seriam, especialmente, a avaliação discente, entendida de antemão como o acompanhamento do aluno sem vistas a passagem/progressão para o Ensino Fundamental, e a alteração das DCNEI com vistas à alteração da frequência obrigatória exigida¹²⁵.

A crítica a interferência do setor jurídico nas decisões sobre a idade a adentrar na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, situam-se nesses pontos também. Ou seja, questões relativas a avaliação, frequência e tempo não são/estão previstas quando da concessão de ingresso das crianças (CURY, 2013). Além disso, com emenda 59/2009 a justificativa e argumentação do setor de que seria necessário resguardar o direito à educação não encontra respaldo, visto que, às crianças com menos de cinco anos ou até cinco anos, estariam respaldadas e garantidas junto à pré-escola, agora também obrigatória. E antes que as questões pudessem se sobressair e apontar para uma nova judicialização com as idades de três ou quatro anos completos na pré-escola a decisão do Supremo Tribunal Federal, em setembro de 2018, apontou para a manutenção da data estipulada pelo CNE em 31 de março.

A questão, polêmica, como já foi demonstrada, levou em conta o aparato, as proposições e orientações técnicas do MEC para ponderar sobre a questão, e ainda, a consideração de que a própria Procuradoria Geral da República (PGR) que apresentou arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF), propôs, pelo parecer 4.406/2014, improcedência de sua ADPF. Desta forma, a mudança de opinião pela própria ajuizadora da questão foi levada em conta pelo Ministro relator, Luiz Fux. Mesmo diante disso, a questão não se mostrou consenso entre os magistrados, ficando o julgamento e a decisão baseada em um placar apertado¹²⁶. Os ministros Luís Roberto Barroso, Ricardo Lewandowski e Gilmar Mendes votaram com o relator pela procedência da data de corte argumentando que

¹²⁵ O Meib propõe “60% para a frequência das crianças entre quatro e cinco anos de idade, dentro dos parâmetros dos 200 dias letivos e das 800 horas de trabalho pedagógico (para as demais etapas, permanece(riam) os 75% de presença mínima)” (CNTE, 2010, p. 376).

¹²⁶ Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=379469>> e < <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=380035>>. Acesso em 18 dezembro de 2018.

o Ministério da Educação apresenta capacidade institucional para a definição de regras, (e) ressaltando que o Conselho Nacional de Educação é plural e possui representantes de diferentes profissões capacitados para dizer claramente qual é a melhor idade para o início dos ensinamentos infantil e fundamental (STF, 2018, p. 10).

Já os ministros Edson Fachin, seguido de Alexandre de Moraes, Rosa Weber e Dias Toffoli argumentaram pela retirada do texto sob a justificativa de que a norma constitucional contida do artigo 208, inciso V, “confirmou o direito de acesso aos níveis mais elevados consoante a capacidade de cada um” (e avaliaram que) “não se pode restringir o que a Constituição garante” (STF, 2018, p. 12). Para eles, portanto, “a hipótese apresenta uma discricionariedade que fere a isonomia, tendo em vista que todos aqueles que completarão 6 anos no mesmo ano têm direito ao primeiro ano no ensino fundamental” (STF, 2018, p. 12). Os ministros consideraram ainda “que a decisão não indica ativismo judicial, uma vez que cabe ao Supremo avaliar se textos normativos contestados estão ou não em consonância com a Constituição Federal” (STF, 2018, p. 12). Com o empate¹²⁷, a Ministra Carmem Lúcia, presidenta da Corte à época, votou pela manutenção da data-corte.

Esses diferentes atores e setores buscam tecer as suas verdades sobre a sua participação e a dos demais frente às decisões acerca da obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. As diferentes argumentações e interpretações quanto a questão visam marcar uma posição quanto a quem ou o que pode ser considerado nesta tomada de decisão. E, em cada um destes aspectos estão envolvidos jogos que dizem respeito ao posicionamento e às disputas de poder-saber para validar e referendar a Educação Infantil, bem como a infância.

Penso que, diante disso, algumas perguntas adquiram pertinência neste momento: quais são aqueles e aquelas considerados/as com maior legitimação para falar sobre esses aspectos? Quem pode ou não fazer parte dos fóruns de debate sobre o assunto e como eles devem organizar-se? Quem pode decidir sobre? Por que a Educação Infantil foi/é considerada como a etapa entre zero e cinco ou seis anos? As infâncias não estariam presentes também no Ensino Fundamental? Como são definidas, e socialmente aceitas, e por isto mesmo construídas, as especificidades de cada etapa e idade? Como se percebe, os questionamentos

¹²⁷ Ainda votaram o Ministro Marco Aurélio de Mello e o decano Celso de Melo, após o pedido de vistas do ministro em questão. Ambos mantiveram o empate, votando o primeiro a favor da manutenção da data e o segundo pela retirada da mesma.

são muitos. No próximo tópico, aspectos relacionados a algumas possíveis ponderações sobre estes questionamentos serão trabalhados.

3.2 Posicionamentos e preocupações quanto à especificidade da Educação Infantil

Apesar de estarem previstos nas metas do PNE (2014) a universalização das idades de seis a quatorze anos e de quinze a dezessete, os Ensinos Fundamental e Médio, na LDB e na Constituição, não possuem suas idades estipuladas na letra da lei. Já no caso da Educação Infantil, reiteradas vezes as idades são mencionadas: nas DCNEI, na LDB e na Constituição após a emenda 59/2009 como figurando até os cinco anos de idade. O que, também, já foi delineado de zero a seis anos antes da emenda 59/2009 e da lei 11.114/2005 de antecipação compulsória das matrículas aos seis no Ensino Fundamental.

Apesar de na nomenclatura legal em vigência constar a Educação Infantil figurando até os cinco anos de idade, Flores e Albuquerque (2016) apontam que em suas abordagens são consideradas nesta etapa as crianças de zero a seis anos. Isso porque com a data de corte estipulada pelo CNE em 31 de março do ano letivo, os aniversariantes a partir de abril teriam seis anos ainda como direito na Educação Infantil. O argumento vai, portanto, de encontro à legislação no momento em que aponta o “limbo” existente para a faixa etária que completa seis anos entre abril do ano letivo em exercício e março do ano letivo seguinte. Segundo a legislação, até a idade de cinco anos seria Educação Infantil e a partir dos seis Ensino Fundamental. Porém, essas crianças que completam seis anos após abril, permaneceriam com seus “lugares” na primeira etapa da Educação Básica, pois, segundo as autoras refletem, pela resolução do CNE, não estariam dispensados da Educação Infantil aqueles e aquelas que completem essa idade após a data estipulada. Ou seja, para as autoras a Educação Infantil mantém seu escopo de atendimento do zero aos seis anos mesmo que na letra da lei ela figure apenas até os cinco¹²⁸.

Nessas diferentes retóricas, figuram-se disputas e concepções que definem as especificidades tanto destas idades quanto de sua referente escolarização. Afinal, o dispositivo da obrigatoriedade carrega consigo, dentre outros aspectos, um pensar sobre uma população específica: a população infantil escolarizada. E, segundo as autoras, considerando a lógica da antecipação das matrículas, é importante frisar a Educação Infantil para até os seis anos, pois

¹²⁸ Aqui, também se encontra a junção, complementação e sobreposição das leis com os demais pareceres e resoluções, especialmente do CNE, para que sejam passíveis de entendimento e aplicabilidade, além das conversas e disputas com as demais áreas que não apenas a legislativa - assim como já trabalhado no Capítulo II.

toda a carga de experiências do/no Ensino Fundamental estaria sendo antecipada para essas crianças.

Porém, para que a antecipação fosse proposta, assim como a ampliação do escopo de atendimento do Ensino Fundamental, os seguintes objetivos foram traçados: melhorar as condições de equidade e de qualidade em toda a Educação Básica, reduzindo as desigualdades em diversos níveis; estruturar um novo Ensino Fundamental de nove anos de duração; assegurar que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade através do ingresso mais cedo no sistema de ensino; garantir que as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento; propiciar que crianças fora da escola possam ter acesso a ela. Dessa forma, os argumentos para a universalização e a garantia de um tempo de permanência e convívio escolar maior para as crianças que estavam fora da escola, especialmente para “as pobres e excluídas”, foram acionados para apontar a importância da medida (BRASIL, 2009). Outrossim, de acordo com Zander (2015), há de se recordar que o PNE (2001) já previa a tendência de ambas as leis e que a própria LDB já permitia a matrícula facultativa aos seis, demonstrando que o “mais importante (seria) incluir as crianças que, sem a medida, estariam fora da escola” (ZANDER, 2015, p. 13). Assim,

A consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38).

Atente-se que estas concepções estiveram presentes nos debates quando da antecipação das matrículas para os seis anos e na ampliação do Ensino Fundamental para o total de nove anos de duração. Com a emenda 59 e a estipulação da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, o debate intensificou-se

pois não havia informações claras sobre a frequência dos alunos, quantidades de dias letivos e demais aspectos necessários para a sua organização. Como salientou Roselane Fátima Campos (2010, p. 308): ‘Isso implica a necessidade de legislação específica, que normatize os termos dessa obrigatoriedade na educação infantil, posto que esta furta-se à normatização pelos mecanismos presentes nas demais etapas da educação básica’ (FERNANDES, 2016, p. 58).

Os diferentes posicionamentos que defendem a infância como necessária de aparatos físicos, materiais e pedagógicos específicos para que a Educação Infantil possa ser atendida com qualidade, ponderam que a metodologia prevista junto às DCNEI, poderiam ser esse caminho normativo. O documento prevê que esta etapa, tanto na creche como na pré-escola, deve buscar pela construção de propostas pedagógicas que levem em conta o cuidado e a educação. E mesmo figurando como a primeira etapa da Educação Básica e, por isto, anterior ao Ensino Fundamental, deveria encontrar uma forma própria de ser e não apenas replicar o modelo da etapa posterior (FERNANDES, 2016), atentando-se ao (dito) “perigo de a educação infantil, (...) sucumbir à lógica questionável da escola atual” (PINAZZA, SANTOS, 2016, p.39).

A preocupação se dá, portanto, que a escola tornada obrigatória para os quatro e cinco anos traria “para a pré-escola uma concepção que pode(ria) identificá-la de forma inadequada com o Ensino Fundamental, tanto nos conteúdos quanto na metodologia” (CARVALHO, FOCHI, 2016, p. 3). Com isso, “a lógica da obrigatoriedade arrasta(ria) uma lógica de subtração do direito das crianças viverem plenamente a primeira infância” (PINAZZA, SANTOS, 2016, p. 18).

Alessio Costa Lima, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) admite que, apesar de serem melhor trabalhadas em separado, porque assim resguardariam as especificidades de cada etapa com projetos pedagógicos que conseguiriam avançar e alcançar melhores resultados, “são comuns os casos de municípios em que, dadas as dificuldades de infraestrutura física e as limitações de recursos financeiros, a pré-escola funciona junto com a escola do ensino fundamental” (UNDIME, 2015). O aproveitamento desses locais, antes destinados apenas à Educação Fundamental, acarretaria em

espaços e mobiliários inadequados, tempo fragmentado e com horários reguladores para a escola como um todo, materiais não compatíveis com o tamanho e faixa etária das crianças, falta de banheiros exclusivos para os pequenos, áreas externas inadequadas no que se refere à segurança e bem estar das crianças (...) (FLORES, ALBUQUERQUE, 2016, p. 97).

Logo, além de representarem o “risco” de não receberem uma educação em acordo com as concepções expressas nas DCNEI, se há o entendimento de que os sujeitos da Educação Infantil são “todas as crianças desde o seu nascimento, (seria) inegável que a

determinação quanto à matrícula pré-escolar obrigatória abre uma ruptura” (FLORES, ALBUQUERQUE, 2016, p. 4) colocando a creche¹²⁹ em outro patamar.

Esses posicionamentos do campo educacional para a Educação Infantil visavam, conforme diversos autores (FERNANDES, 2016; FLORES, ALBUQUERQUE, 2016; PINAZZA, SANTOS, 2016; FOCHI, CARVALHO, 2016), preocupar-se com o caráter compensatório que essa etapa poderia vir a assumir. Isso porque ao separá-la entre creche - apenas como direito - e pré-escola - como direito e obrigação - fixaria nesta última o foco tanto dos recursos quanto das ações pedagógicas. A cisão, portanto, na opinião destes autores e destas autoras não favorece o sentido “mais aceito” de Educação Infantil. Desta feita, seria “fundamental afirmar a unidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica” (FLORES, ALBUQUERQUE, 2016, p. 94), pois, com “o foco na faixa etária de 4 a 6 anos, (seria) reafirma(da) uma visão oficial da educação infantil com vistas nos tempos escolares posteriores e não uma explícita defesa da primeira infância como uma etapa educacional em suas especificidades” (PINAZZA, SANTOS, 2016, p. 30).

O receio pela cisão entre a creche e a pré-escola se dá, portanto, pela preocupação que a Educação Infantil continue/volte a ser chamada a responder “pela preparação para os anos seguintes da escolarização, localizando, na pré-escola, o foco de transformação de uma escola de ensino fundamental que deve(ria) ser pensada a partir dela própria” (PINAZZA, SANTOS, 2016, p. 2). A política de entender a pré-escola como aquela em que deva figurar uma preparação e compensação para o Ensino Fundamental e Médio, visando o sucesso nestas etapas posteriores, não encontra ancoragem nesses autores e autoras.

Nesta perspectiva fica traçado, de cerca forma, “um certo grau de antagonismo, com a educação infantil tentando defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação, vista como típica da escola” (MOSS, 2011, p. 150) de Ensino Fundamental. Ainda nessa linha de pensamento, o segundo segmento da Educação Básica, deveria preparar a escola para as crianças, ou seja, propondo a inversão do “modelo preparatório no sentido de adotar práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental” (NEVES; BAPTISTA, 2016, p. 3). A verdade da Educação Infantil, portanto, nessa visão, deveria se sobressair a do Ensino Fundamental.

¹²⁹ Ao lado disso, o lugar dos bebês na educação está, ainda, em construção no cenário brasileiro, como afirmam Barbosa e Fochi (2015): “A novidade da chegada dos bebês na escola desencadeia novas perguntas aos pesquisadores e estudiosos da área, assim como provoca reflexões peculiares para as políticas públicas para a educação infantil” (p. 58).

Entretanto, segundo Rabinovich e Nicolau (2011), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil possuem a recomendação de que as adaptações entre uma etapa e outra possam ser aproveitadas para a realização de projetos “que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos, programa(ção) (de) um dia de permanência em uma classe de 1ªsérie (...) (e) um ritual de despedida, marcando para as crianças esse momento de passagem [...]” (BRASIL, 1998, p. 84 Apud, p. 67). Ainda, segundo Neves e Baptista (2016), as DCNEI questionam a dicotomia entre os Ensino Fundamental e a Educação Infantil, e apontam que, antes dela, nos

documentos sobre a Educação Infantil há uma referência implicitamente negativa ao Ensino Fundamental, relativa às práticas disciplinadoras, também nos documentos acerca do Ensino Fundamental revela-se uma referência igualmente negativa à Educação Infantil, relativa à pouca sistematização do conhecimento. Há uma sutil construção discursiva que sugere a afirmação de aspectos positivos de um nível de ensino (ludicidade, integração do cuidar/educar e relação com as famílias na Educação Infantil e sistematização do conhecimento no Ensino Fundamental) em contraposição a aspectos percebidos como negativos do outro nível (p. 2).

Nesse aspecto, ambas podem se constituir na recusa de um diálogo “definindo-se a partir de uma negação recíproca” (BAPTISTA; NEVES, 2016, p. 3) ou podem, de igual modo, propiciar um local de encontro pedagógico¹³⁰ (MOSS, 2011). Nessa última, a

forma de relação, as práticas e as concepções de ambas as etapas educacionais (seriam) integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, valores e concepções. Ou seja, (seria) necessário questionar as práticas educativas e dos discursos construídos no contexto da Educação Infantil (e não apenas do Ensino Fundamental), e em que medida elas também contribuem para que a passagem de uma escola para outra seja caracterizada por uma ruptura. (Essa seria uma) questão fundamental, uma vez que a passagem de uma etapa de ensino a outra implica a consideração das práticas educativas realizadas em cada uma delas. (BAPTISTA; NEVES, 2016, p. 4).

Portanto, nessa argumentação, as etapas precisariam pensar suas próprias práticas e, a partir disso, poderiam guardar as suas relações com a escolarização, fossem elas de cunho obrigatório ou não (MOSS, 2011). Entretanto, para a senadora Fátima Bezerra, vice-presidente da Comissão de Educação (2015), e Karina Fasson (2018), a importância da escolarização, seja ela na Educação Infantil ou nos anos iniciais do ciclo da alfabetização é

¹³⁰ Segundo Rabinovich e Nicolau (2011) e Moss (2011) apesar de relevantes ainda são escassos os trabalhos sobre a articulação entre uma etapa e outra tanto no Brasil como no mundo.

fundamental; mas, a sua frequência, determinada pela obrigatoriedade, representaria o aumento das chances tanto de desenvolvimento e aprendizagem quanto de melhores salários na vida adulta¹³¹.

Ademais, para a CNTE, a obrigatoriedade é uma reivindicação antiga, constando, inclusive, no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira (II CONED, 1997) e, “Inédita no direito social brasileiro, sua concessão transpõe as limitações impostas à sociedade pelas reformas educacionais de 1996, que mantinham a obrigatoriedade e restringiam o financiamento ao ensino fundamental (Fundef)” (CNTE, 2010, p. 375). Sendo considerada de grande avanço, na perspectiva da Confederação, a emenda, em 2010, ainda correria o risco de ser declarada inconstitucional¹³² e deveria, portanto, contar com a mobilização e esforços conjuntos dos governos e de diversos setores da sociedade civil em sua defesa (CNTE, 2010).

Outra preocupação é demonstrada, diante a emenda 59/2009, porém em relação à faixa etária que não se encontra nesse escopo obrigatório: a creche. O posicionamento é de que essa faixa etária poderia figurar em segundo plano frente aos gestores municipais (ROSEMBERG, 2009, 2010; VIEIRA, 2011; CARVALHO, FOCHI, 2016) já que de acordo com artigo 212 § 3º da Constituição “A distribuição dos recursos públicos assegurará *prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório*, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988, grifos meus). Nesse sentido, os recursos se voltariam, na maioria dos casos, para as idades de quatro e cinco anos, precarizando e/ou diminuindo ainda mais o atendimento das creches, haja vista o menor índice de atendimento no país encontrar-se nessa faixa etária¹³³ (CARVALHO, FOCHI, 2016; FLORES, ALBUQUERQUE, 2016). Isso acentuaria ainda mais a cisão entre a creche e a pré-escola e desta forma, nessa concepção,

Se, por um lado as crianças da educação infantil de quatro e cinco anos de idade podem perder oportunidades educacionais que somente a educação infantil proporciona, caso a obrigatoriedade traga consigo práticas antecipatórias do ensino fundamental, por outro, as crianças mais novas, dos zero aos três anos, podem

¹³¹ Considerações que vão ao encontro da fala de Fernando Haddad, Ministro da Educação à época da aprovação da emenda, conforme explorado no Capítulo II. Essas seriam razões pelas quais, segundo elas, as ofertas de vagas deveriam ser acompanhadas da devida qualidade do ensino ofertado

¹³² No documento, no entanto, não são apontadas as razões para a possível declaração de inconstitucionalidade.

¹³³ O que leva à crescente judicialização da busca por vagas para essa faixa etária.

perder ainda mais em oportunidades de acesso (...) (CARVALHO, FOCHI, 2016, p. 17).

Sob essa lógica argumentativa, a educação das crianças de zero a três anos poderia ser levada ao retorno/manutenção do assistencialismo em espaços filantrópicos, ou com a transferência das matrículas para a educação privada, setor que oferece a maior quantidade de vagas nesta etapa em acordo com o Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (2014). Igualmente, nas vagas das escolas públicas, poderia ocorrer a diminuição das vagas em tempo integral, para que os mesmos espaços, no contra turno, sejam utilizados para atender a obrigatoriedade dos quatro e cinco anos; além de junto às escolas já em funcionamento, faltar estrutura para alcançar a meta de universalização, sobretudo nos grandes centros urbanos onde as escolas já têm uma capacidade de atendimento saturada¹³⁴ (UNDIME, 2015).

Segundo Carvalho e Fochi (2016), essas alterações/modificações “não apenas afrontam o direito das crianças, como colocam em risco um projeto de educação que vem sendo discutido e perseguido nos últimos vinte anos” (p. 3). Pinazza e Santos (2016), igualmente, apontam que esse movimento é perceptível em diversos municípios e que era “possível imaginar que a ampliação do acesso (focaria), pelo menos num primeiro momento, a pré-escola em detrimento da creche, e, a resposta aos problemas de oferta de vagas para as crianças de zero a três anos de idade (seria) postergado” (p. 19).

O Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do PNE (2018) é apontado, por essa perspectiva, como contendo confirmações desses apontamentos. O relatório, nesta interpretação, traz que, entre as idades de zero a três anos, o percentual de atendimento é mais baixo entre os negros, os moradores de zona rurais e os vinte por cento mais pobres nas regiões Norte, Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul, respectivamente. Já dentre as idades de quatro e cinco anos, as discrepâncias seguem quase os mesmos padrões, com exceção apenas das regiões que se organizam em Norte, Centro-Oeste, Sul, Sudeste e Nordeste. No entanto, os pontos menos discrepantes encontram-se nessas últimas idades que, não por coincidência, em acordo com a perspectiva apresentada acima, foram as de cunho compulsório até o ano do monitoramento dos relatórios (2016). Em vista disto, o relatório conclui que

3. O quadro da cobertura da educação infantil, embora progressivo em relação à Meta 1, sugere a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem

¹³⁴ Essa demanda ocorre porque a creche, apesar de não ser obrigatória, é a área com crescente busca por responsáveis.

com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa. 4. Com relação à cobertura de 4 a 5 anos, observa-se redução da desigualdade em todas as desagregações do indicador (...) (BRASIL, 2018, p. 30).

Conforme a expectativa dos autores, tem-se que o “caminho da obrigatoriedade” e, conseqüentemente, das prioridades, fez com que ocorresse quase a universalização do atendimento das idades de quatro e cinco anos (quase 92% de atendimento, segundo o Relatório). Porém, em detrimento disto, a educação em creches sofreu a tendência a sua despriorização e conseqüente necessidade de mais atenção e políticas públicas para que o setor consiga aumentar seus índices de atendimento, especialmente entre os que mais precisam¹³⁵.

Quanto à educação em tempo integral¹³⁶, o mesmo ocorre, segundo o relatório e em acordo com o proposto por estes mesmos autores. Ou seja, houve a diminuição na oferta e no atendimento, trazendo por isso, a dificuldade do cumprimento da meta 6 do PNE¹³⁷:

Em 2017, os resultados aferidos pelos Indicadores (...) apontam que as metas ainda estão longe de ser atingidas até 2024. Para atingi-las, é preciso aumentar (...) o percentual de alunos de ETI, (...); e também aumentar (...) o percentual de escolas de ETI (...). A queda no percentual de alunos e de escolas de ETI, ocorrida em 2016, afetou mais as redes municipais e o ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 130).

Dessa forma, conforme essa leitura e interpretação, a ampliação das ofertas de escolas em tempo integral estariam prejudicadas e longe do cumprimento de suas metas por conta da obrigatoriedade determinada para dos quatro aos dezessete anos, além das crianças de zero a três estarem prejudicadas com o oferecimento de vagas mesmo em turno parcial.

¹³⁵ No relatório, conforme perspectivam esses autores, as maiores discrepâncias construídas ficam entre as idades de zero a três anos nas populações mais pobres e entre os negros. Além disso, enquanto que a universalização para os quatro e cinco figurou em 92%, sendo a meta de 100%, as idades de zero a três atingiram 32%, sendo a meta de 50%.

¹³⁶ Tanto no que diz respeito ao Tempo Integral quanto as interpretações produzidas junto ao relatório precisam ser problematizadas, especialmente, no que diz respeito à qualidade do atendimento oferecido. Segundo o próprio PNE 2014, a Educação Integral por exemplo, além de ser oferecida, precisa ofertar mais que apenas o aumento mínimo de horas proporcionadas aos alunos e alunas na escola. Envolve um planejamento pedagógico que faça uso intencional deste tempo visando o protagonismo do aluno e seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioemocional e ético (FALZATTA, 2018).

¹³⁷ “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 115).

No entanto, outros olhares para o mesmo relatório, poderiam apontar que é possível identificar o crescimento das matrículas e vislumbrar, por isso, a “positividade” da obrigatoriedade escolar para a universalização da escola básica. Isso porque, segundo os mesmos índices,

1. O Brasil apresenta progressos em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade no período de 2004 a 2016. 2. A cobertura para crianças de 0 a 3 anos apresenta tendência de crescimento da desigualdade entre regiões, áreas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos (BRASIL, 2018, p.30).

Logo, o aumento das oportunidades de frequência à escola, nestes dois escopos de idades, seria consequência da emenda da obrigatoriedade e, além disso, para a CNTE, o alcance e os benefícios dela adviriam não somente da obrigatoriedade, mas também porque

referendou históricas bandeiras de luta do movimento, como o fim da Desvinculação dos Recursos da União (DRU) na educação(...) (E também) (i) os programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde - estendidos aos estudantes de todas as etapas da educação básica; (ii) os mecanismos norteadores do Sistema Nacional de Educação, a fim de assegurar a universalização do ensino obrigatório e o padrão de qualidade nacional à educação; e (iii) a autorização para estabelecer o limite do investimento para os recursos públicos em educação em proporção ao PIB (CNTE, 2010, p. 373).

E, com esse conjunto heterogêneo de possibilidades trazidas com ela, as questões referentes à qualidade, educação integral e universalização de 50% da creche, como previsto no PNE (2014), seriam vistas com grandes expectativas de “melhora” em índices futuros (CNTE, 2010).

Logo, além de poderem ser construídas diferentes interpretações sobre a Educação Infantil em relação à obrigatoriedade do ensino escolar, os próprios índices e números também recebem diferentes interpretações e fazem parte dos jogos de verdade acionados em cada argumentação. Indicia-se destes apontamentos de pesquisa que a inteligibilidade fabricada junto às estatísticas “acabam por se configurar como uma importante retórica na produção não apenas dos diagnósticos acerca das mazelas ou dos avanços do sistema de ensino, mas também como uma estratégia fundamental de sua organização e funcionamento como instituição social” (FARIA FILHO, BICCAS, MACHADO, 2013, p. 655). As induções das interpretações, opiniões e conclusões, a partir do relatório, iluminaram e construíram, no

primeiro caso, a “falha” da obrigatoriedade em deixar de lado a creche e educação em tempo integral, e no segundo, uma retórica em prol da ampliação da universalização das etapas obrigatórias, vislumbrando a posterior melhora dos índices relacionados a creche.

Mas, independentemente disso, conforme Breda (2016) e Fernandes (2016), para atender a essa nova demanda da obrigatoriedade¹³⁸ e resolver o problema da ampliação da oferta das vagas na Educação Infantil (e nas demais etapas também), tanto em ensino regular como no tempo integral, os gestores municipais (maiores responsáveis pelo oferecimento desta etapa), precisariam/precisam construir e/ou adaptar espaços e estruturas escolares. Para isso, contaram com o apoio financeiro da União através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (PROINFANICA) que se destinava à construção de instalações e aquisições de materiais e mobiliários para esta etapa. Porém, ainda se impõe outros desafios diante dessas novas unidades, tais como

recursos para a ampliação do quadro de professores/funcionários da rede; realização de concurso para a contratação de pessoal; aumento de receita para o pagamento de pessoal, gestão e manutenção das novas unidades; organização de uma equipe na secretaria municipal para assessoria pedagógica específica a esta etapa; formação continuada para professores e demais profissionais; elaboração da documentação necessária para o credenciamento das novas instituições, especialmente a proposta político-pedagógica (BREDA, 2016, p. 99).

Ademais, de acordo com Alessio Costa Lima, além dessa dificuldade de aportes financeiros e infraestrutura insuficiente, outro desafio seria trazer as crianças nessa faixa etária que ainda se encontram fora da escola. Segundo ele, “Boa parte dessas crianças estão fora da escola não necessariamente por falta de uma vaga, mas porque podem estar em localizações de difícil acesso, e precisariam ter meios para chegar à escola” (UNDIME, 2015,). O que encontra ancoragem também na pesquisa de Flores e Albuquerque (2016), onde as autoras ponderam que os municípios rurais investigados “apresentam a necessidade de investimento em escolas de Educação Infantil no campo com propostas que respeitem as

¹³⁸ Segundo levantamento da UNDIME até 2016 seriam necessários incluir na pré-escola cerca de 1 milhão de crianças, além da contratação de cerca de 54 mil professores e a construção de 5 mil novas escolas para o atendimento médio de 200 alunos por unidade. Aloísio Mercadante, Ministro da Educação à época (2015), contudo, pontuou que seriam cerca de 700 mil crianças, e não 1 milhão, mas que aportes financeiros estavam sendo levantados para auxílio aos municípios. Quanto à creche, o mesmo movimento aponta que seria necessária a contratação de “aproximadamente 250 mil novos professores para lidar com essas crianças, e ainda os outros profissionais que se fazem necessários ao funcionamento de uma creche” (UNDIME, 2015).

especificidades do campo, (...)” e que, mais do que isto, “os municípios clamam por auxílio para resolver a problemática do transporte público de crianças de 0 a 5 anos” (206, p. 97).

Diante dessas diversas questões e problemáticas das especificidades frente à primeira etapa da Educação Básica, seriam necessários, segundo essa linha de raciocínio, aportes financeiros também diferenciados, já que hoje “apesar das especificidades, a educação infantil (creche e pré-escola) recebe quase o mesmo valor de uma turma de ensino médio ou o equivalente a um terço dos custos reais” (UNDIME, 2015). Sob o mesmo ponto de vista encontra-se o parecer do CNTE sobre a emenda 59, que aponta para a necessidade de incrementos financeiros que, à época acreditava-se, poderiam advir do Fundo Social do pré-sal (CNTE, 2010)¹³⁹.

Contudo, esses não são todo o entendimento e consenso sobre a questão. Aloísio Mercadante, enquanto Ministro da Educação à época (2015-2016), considerou que a proposta de ampliação da obrigatoriedade deveria ter previsto em sua implementação a maneira pela qual o financiamento dos municípios se daria. Apesar de assumir o compromisso com a UNDIME e com os senadores da Comissão de Educação de que um conjunto de aportes financeiros seria elencado e redistribuído¹⁴⁰ aos municípios, tais ações não estariam previstas no Orçamento da União. Isso porque, segundo ele, foi votada uma meta sem os recursos necessários.

Para a Deputada Nelmar Ruiz, ainda em 2009, na plenária convocada pela Comissão Especial de Educação, isso seria solucionado a partir da elaboração, em conjunto com a emenda, de medidas que previssem a gestão do dinheiro¹⁴¹. Segundo a linha de pensamento defendida por ela, não bastariam apenas maiores aportes financeiros sem a devida gestão e empregabilidade correta dos valores. Haja vista que existem exemplos de escolas com IDEB alto e pouco dinheiro, porque, ainda segundo ela, focam na melhoria da gestão daquilo que se tem disponível (BRASIL, 2009).

¹³⁹ Outro exemplo de como a ampliação do financiamento seria necessária pode ser indiciado, por essa perspectiva, ao se olhar para a institucionalização da obrigatoriedade do Ensino Médio. Sob responsabilidade dos estados, estes entes estariam se eximindo de sua responsabilidade compartilhada com os municípios de oferecimento do Ensino Fundamental. Esta etapa se encontraria com o acesso quase universalizado, mas porque dividida entre estados e municípios. Passando toda ela para, apenas, um ente federado – município –, impõe-se o risco de em detrimento do Ensino Médio ocorrer um esvaziamento do Ensino Fundamental. Além disso, “a capacidade instalada atual para oferta de ensino médio pode ser insuficiente para incorporar, imediatamente, o contingente de todos os jovens de 15 a 17 anos que deveriam frequentar esse nível de ensino” (SILVA, 2013, p. 19).

¹⁴⁰ Segundo o ministro, o MEC fez um mutirão de cinco programas financeiros para repassar verbas para as prefeituras.

¹⁴¹ Para a deputada, a própria gestão seria um recurso.

Na mesma plenária, Fernando Haddad, Ministro da educação à época (2009), foi veemente em sinalizar e ponderar como resposta à deputada, que estudos econômicos prezam pela ampliação dos recursos e que, em países considerados desenvolvidos aplica-se um montante maior que o Brasil por aluno. O ministro apontou, ainda, que em educação não se gasta, se faz investimentos, já que a rentabilidade que a escolarização traz, tanto para o aluno quanto para a país, são enormes (BRASIL, 2009)¹⁴².

Nessas disputadas entre mais financiamento e/ou melhor gestão, ambas as questões prevalecem no tocante à obrigatoriedade escolar – independente das especificidades da Educação Infantil. Pinto e Alves (2011), por meio dos índices do Programa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do ano de 2008, argumentam que apesar da norma constitucional, por si só, não conseguir garantir acesso e permanência a uma educação de qualidade, “nenhum país desenvolvido cujo sistema educacional seja considerado de qualidade estabeleceu menos de dez anos de estudo obrigatório” (2011, p. 612). Assim, a ampliação é, para estes autores, inegavelmente um importante avanço no que se refere ao direito à educação. E, parece ser, também, para os que debatem acerca de seu financiamento.

Teixeira e Araújo (2016) apesar de apresentarem diversas questões que se relacionam com a especificidade requerida para a primeira infância na escola, dizem que o problema não seria a obrigatoriedade, mas ele

advém da ausência de políticas públicas para a sua plena efetivação. Por outro lado, com a presença de políticas públicas adequadas e necessárias, essa mudança constitucional poder(ia) trazer benefícios para as crianças brasileiras na faixa etária de quatro a cinco anos, especialmente, às crianças de filhos da classe trabalhadora, que são as que ainda menos se beneficiam da educação infantil (p.112).

As autoras não deixam, contudo, de considerar por diversas vezes, que existe “a necessidade de que, juntamente com a universalização da pré-escola, se universalize ou se fomenta a implementação de uma concepção de Educação Infantil que possibilite às crianças a formação de suas máximas qualidades humanas” (p. 112), oportunizando-lhes enormes motivos para frequentar a escola e valer-se dela (TEIXEIRA, ARAÚJO, 2016).

¹⁴² Segundo Pitter Moss (2011) os economistas também “defendem o argumento de que o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à do ingresso no ensino obrigatório. Por exemplo, o trabalho de James Heckman, amplamente citado, conclui que, visto apenas como estratégia de desenvolvimento econômico, o retorno do investimento, na população, dos programas de desenvolvimento infantil “supera de longe o da maioria dos projetos atualmente financiados como sendo de desenvolvimento

PINAZZA e SANTOS (2016), apesar das críticas, de modo assemelhado consideram que a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, é uma realidade e “se ampara, de certo modo, em um outro anseio do campo educacional, qual seja, a ampliação de acesso das crianças e dos jovens à escola” (p.19). Para Breda (2016), a questão vai ainda um pouco além, pois a Educação Infantil antes da obrigatoriedade escolar assumia um

caráter contraditório, pois reconhecida como direito do cidadão e dever do estado não alçou o patamar de ser garantida de forma efetiva, visto que a obrigatoriedade figurava apenas para a etapa posterior; fato que se alterou progressivamente com as Emendas Constitucionais nºs 53/2006 e 59/2009 (...). Esse novo indicativo econômico” (Heckman, Masterov, 2004) e representa, também, um investimento melhor do que os realizados em estágios posteriores da educação. Em um momento de crescente competição global, os serviços de educação infantil têm sido empregados como estratégias de sobrevivência nacional, com base na crença de que têm um papel de vital importância na formação de uma força de trabalho flexível no futuro (Fendler, 2001)” (p. 176). constitucional amplia significativamente o direito de todos os cidadãos à educação pública gratuita colocando o país dentre aqueles que preveem maior tempo de escolaridade obrigatória (p. 216).

Para a autora, portanto, apesar das especificidades da Educação Infantil precisarem ser resguardadas, a obrigatoriedade para a esta etapa figuraria não como uma afronta às suas possibilidades, mas como meio de garanti-las. Logo, o que para alguns pode ser a quebra do direito, para outros é a garantia destes. Por diferentes problemáticas, também diferentes posicionamentos são acionados e as questões postas por Flores e Albuquerque (2016), parecem interessantes neste momento:

A unidade da educação infantil expressa na LDB ficou perdida a partir da cisão hoje existente entre uma faixa etária que mantém seu direito constitucional ao atendimento e outra que passa a ser de matrícula compulsória? O direito da criança de até três anos ficou perdido em função do acesso ao mesmo direito, agora imposto pela legislação às crianças um pouco maiores? As crianças de até três anos perderão em qualidade de atendimento, porque frequentam uma fase inicial da educação que não é obrigatória? (...) Os municípios precisam agora implementar políticas emergenciais “por força de lei” ou será que houve falta de planejamento a médio e longo prazo e/ou vontade política para uma ampliação progressiva desta oferta determinada desde 2009? Perdem as crianças de quatro e cinco anos, ao terem que se submeter a um currículo “preparatório” em um espaço físico “improvisado” para o atendimento da determinação legal ou a especificidade do currículo para esta faixa etária ainda não seria um consenso? (p. 91, 92).

A depender do argumento apresentado e acionado, cada uma dessas problemáticas poderá receber uma resposta diferente. Ainda outras questões podem ser feitas e elaboradas em conjunto com essas e, apesar de não haver resposta “definitiva” para cada uma delas, é importante fazê-las na tentativa de problematizar e desnaturalizar tais questões.

3.3. Diferentes verdades, diferentes histórias

Tomar posicionamento frente a questões, quaisquer que sejam elas, envolvem um conjunto heterogêneo de intencionalidades que dimensiona aquilo que será construído. No jogo entre aquilo que se deseja, o lugar que se assume e as verdades que se defendem, estão envolvidas questões de diversas ordens.

A história de Dom Casmurro – única porque narrada por ele; múltipla por despertar diferentes interpretações – vincula nossos desejos e lugares aos jogos de verdade que construímos. Fixando-se naquilo que faz da história plural e diversa despontará diferentes verdades. Ao focar a obrigatoriedade escolar como um acontecimento e um dispositivo, igualmente diferentes discursos de verdade emergiram.

Os discursos e as estratégias prescritivas, em ambos os casos – na obra de Machado de Assis e na obrigatoriedade escolar (2006-2016) – recortam, associam e reconstróem diferentes verdades. E, sendo associadas a diferentes séries discursivas

ser(ão) o produto de suas experiências e das experiências daqueles que o tomam como objeto de discurso e verdade (...) nunca poder(ão) ser uma síntese, ou jamais poder(ão) ser uma totalidade, (são) apenas um ponto de cruzamento de diferentes redes discursivas que falam de experiências as mais diferenciadas (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 110).

Existe a verdade que diz que a obrigatoriedade escolar, dos quatro aos dezessete anos, efetua uma separação imprópria da Educação Infantil: com a cisão entre a pré-escola obrigatória e a creche apenas no nível da oferta, os recursos e metas seriam mais voltados para a primeira. A falta de escolas em tempo integral para todas as etapas e a antecipação dos processos e características do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, também são parte desta verdade (ROSEMBERG, 2009). Por outro lado, outra verdade aponta que, pela emenda da obrigatoriedade, a Educação Infantil poderia receber a universalização buscada e ansiada (inclusive pela justiça) já que a pré-escola “puxaria” a universalização das creches em

longo prazo. Nesta perspectiva, portanto, a emenda seria garantia de uma Educação Infantil como definida nas DCNEI e, constituindo-se por políticas públicas adequadas, ela poderia alcançar a universalização mais rápida da pré-escola e a longo prazo das creches (BREDA, 2016; CNTE, 2010).

Ainda de acordo com outros discursos que a constituem, ela poderia figurar como etapa inicial de toda a Educação Básica e ser, por isto mesmo, eleita como forma de sucesso em ensinamentos posteriores ou até mesmo na vida adulta. Poderia, ainda, ser etapa inicial e um local de identidade própria, diferente do Ensino Fundamental, sem responsabilidades para com o dever de servi-lo. Discursos ainda a compõem como detentora de uma especificidade que abarcaria as idades entre zero e cinco ou seis anos, dependendo de como se olha para ela, mas, dificilmente de sete anos. De igual modo, quanto ao financiamento da ampliação desta obrigatoriedade, aponta-se para a possibilidade da necessidade de mais recursos financeiros, de uma gestão mais eficiente ou mais planejamento na definição a priori dos gastos necessários para a medida.

Todas essas questões trazem, é importante frisar, as características do ensino seriado abordado anteriormente¹⁴³ e sua divisão da infância em etapas. Ao se construir como discurso que confere uma carga de características específicas às idades, que hoje correspondem como socialmente aceitas para a infância, os diferentes posicionamentos concordam que isso é a infância escolar. E, como tal, ela precisa ou necessita ser respeitada, mesmo que a diferença seja de 365 dias (ou menos) entre uma etapa e outra. Dos 0 aos 3 é creche; dos quatro aos 5/6 é pré-escola, ambas na Educação Infantil; a partir dos 6/7 é Ensino Fundamental. A construção discursiva que segue, baseia-se nessas verdades. Os pontos de debate, localizados entre os 5, 6 e 7 anos, engendram um conjunto argumentativo que tentam convencer a importância de se pertencer a uma ou outra etapa nesta ou naquela idade.

Nesses muitos discursos, não cabe procurar quem detém ou priva-se dos regimes de verdade pois as 'distribuições de poder', e as 'apropriações de saber' não representam mais do que cortes instantâneos em processos, seja de reforço acumulado do elemento mais forte, seja de inversão da relação, seja de aumento simultâneo dos dois termos. E dentre eles, ainda, cabe considerar que, mesmo que em maior ou menor medida, as diferentes estratégias discursivas são suficientes para construir e fabricar uma verdade e, com ela, uma realidade (FOUCAULT, 1999, p. 94).

¹⁴³ Conforme foi explorado no Capítulo I.

Nesse sentido, criam-se obrigatoriedades, idades, etapas. À medida em que se posiciona sobre o pertencimento entre zero e três, quatro e cinco ou seis, ou entre zero e cinco ou seis, estão sendo construídos, ao mesmo tempo, discursos de verdades que tencionam construir realidades. E, assim como a obrigatoriedade é um acontecimento, os discursos sobre ela igualmente o são.

Os sujeitos sociais ao se posicionarem, através desses discursos acontecimentalizados, estabelecem critérios e séries que conjuntamente compõem e reformulam os posicionamentos dos demais. Dessa forma,

As semelhanças e as diferenças são produto de comparação que vários sujeitos fazem simultaneamente, portanto, elas são relativas ao lugar ocupado pelo sujeito cognoscente, ao seu ponto de vista. Já que falamos do meio do mundo, jamais nos é dado a ver suas fronteiras (...), sendo todo conhecimento relativo a este lugar que se ocupa no mundo (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 61).

E cada uma destas semelhanças, diferenças, séries e critérios só são possíveis porque baseados na vontade de dizer o que seria a verdade, tanto sobre a obrigatoriedade escolar quanto sobre a Educação Infantil e a infância nela envolvida. A possibilidade de colocar em discurso a obrigatoriedade da infância envolve saberes e poderes pertencentes a sujeitos sociais que pretendem iluminar algumas questões e não outras. A verdade pode ser entendida, então, como um repertório de acontecimentos/circunstâncias que circula a depender das ações e dos sujeitos históricos envolvidos.

A forma como se entende a infância vinculada à escolarização e, também, a educação escolar seriada, pelo conjunto de posicionamentos elencados neste capítulo e na contemporaneidade, não são as mesmas vividas e experimentadas por diferentes sujeitos sociais de outras épocas. Desta feita, as muitas verdades que foram consideradas e apresentadas neste capítulo, poderão/sofrerão alterações conforme os sujeitos sociais vivem em seus tempos e, por isto, serão também transitórias. Desta forma, sustentadas, alteradas e fabricadas em/com/por verdades, a obrigatoriedade escolar para a Educação Infantil forma-se e é formada; atuando de diferentes maneiras no decurso do período histórico.

Essa história perspectiva entende que “as forças presentes na história não obedecem nem a um destino nem a uma mecânica, apenas ao acaso da luta” (FOUCAULT, 1980, p. 20) e que, por isto mesmo, ela é mais complexa que apenas a atribuição de juízos de valor como “verdadeiro, falso, melhor ou pior”. Todos esses atributos são, quase sempre, resultado de um

emaranhado de forças que se embatem, fazendo emergir ou despontar aquilo que será considerado verdadeiro, falso, melhor ou pior. Mesmo que vigorem por um longo período, ainda assim, será um período determinado por outros emaranhados e embates. Assim como o relacionamento entre Bento e Capitolina, as certezas e verdades são temporárias.

Bentinho, por vezes, acreditava que seu exagero para algumas questões (p. 40; p. 50) ou mesmo a sua imaginação ou “adivinhação” para outras (p. 91) não estariam longe do que considerava uma verdade. O debate entre estas muitas possibilidades de se compor uma história passa, portanto, pelo crivo da escolha e o elencar de considerações (mais e/ou menos) verdadeiras. Apesar disso, acredita-se, o elencar de apontamentos que se posicionem de diferentes maneiras, podem ser um tanto mais interessante para o acontecimento; seja ele na história de Bentinho ou nessa pesquisa. Mas, diante da necessidade de possuir alguma(s) verdade(s), a depender do posicionamento ocupado no mundo (ALBUQUERQUE JR, 2007) o leitor poderá escolher e elencar uma, várias, todas, algumas ou nenhuma das verdades apresentadas, (novamente) tanto por Bentinho e sua história, quanto por essa pesquisa. De igual modo, poderá vincular, relacionar, antagonizar, separar e/ou categorizar cada uma delas. Para o crivo de cada escolha, espera-se, ao menos, ter contribuído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A difícil tarefa de escrever é, também, reconfortante. Colocar no papel os pensamentos sobre uma pesquisa é, ao mesmo tempo, satisfazer-se em expressá-los e lidar com as lacunas, falhas e impossibilidades de tudo que se esperava. Colocar-se frente a um recorte atravessa esses mesmos caminhos: ora alegra-se pela possibilidade de, num tempo curto, discorrer sobre o que se limitou; ora entristece-se por não haver tempo hábil para estudos e pesquisas além dos limites possíveis; ora são todas essas coisas juntas.

Muitas angústias, expectativas, ansiedades, alegrias e medos estiveram presentes em cada linha que se desenhou e, por isto mesmo, fiz questão de frisá-los em diversos momentos do texto. Esses sentimentos fizeram parte da pesquisa e, por muitas vezes, delimitaram o que estava sendo abordado e escrito; embora não seja possível apontar com total exatidão/clareza quando e de que forma isso aconteceu. Mas, em cada consideração e construção argumentativa que se tencionou fazer eles estiveram envolvidos.

Estiveram, em primeiro lugar, envolvidos na eleição da obrigatoriedade escolar como foco principal da pesquisa. As legislações de ampliação e antecipação da obrigatoriedade escolar entre os anos de 2006 e 2016 foram elencadas e pesquisadas contendo muitos desses sentimentos. Um deles, o gatilho inicial para esta pesquisa, a busca de uma solução para os problemas enfrentados pelas escolas das quais fazia parte, não foram atingidos “com sucesso”. E que bom que não foram, porque outras oportunidades poderão pulsar disso! Mas, a busca por respostas, mesmo que temporárias e transitórias, enveredou por uma aventura de pesquisa que oportunizou algumas considerações, as quais pretendo tecer nesse momento.

Nesse exercício de tecer tais considerações, que também é um exercício de escrita, espera-se, auxiliar nas críticas e posicionamentos diversos sobre o trabalho no geral, além de propiciar uma leitura e interpretação que se faça de um modo mais “integral”: um olhar para a obrigatoriedade como um acontecimento e um dispositivo que é composto de diferentes verdades; já que esses foram os objetivos traçados em conjunto com as tensões e negociações acerca da obrigatoriedade escolar.

Nas análises acerca da antecipação em 2005, pela lei 11.114, das matrículas para os seis anos no Ensino Fundamental, a ampliação, em 2006, pela 11.274, de oito para nove anos de duração nesta mesma etapa e a ampliação de toda a Educação Básica, em 2009, para a obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos, foram fabricados embates legislativos e cotidianos para os diversos envolvidos na escolarização.

As experiências vividas na escola acerca da antecipação das matrículas para os seis anos de idade no Ensino Fundamental (2015) demonstraram, primeiramente, que apesar desta legislação já se fazer enquanto ordenamento desde 2006, as problemáticas ainda eram recorrentes. Da mesma maneira, as incertezas/modificações para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração também se fizeram recorrentes mesmo após anos de sua “aplicação/estipulação” legal. Em segundo lugar, suscitaram uma análise acerca das posições conflitantes entre o que os responsáveis pelas crianças queriam/gostariam, que os posicionamentos do campo educacional propunham e o que a legislação tencionava.

Os responsáveis, por vezes, desejavam o inverso da legislação (matricular as crianças na etapa anterior a determinada), por vezes desejavam antecipá-la ainda mais (matricular as crianças na etapa posterior à idade permitida) ou, por outras, discordavam/concordavam em matricular na etapa estipulada, porém com a data de aniversário figurando de forma diferente da proposta do CNE. Nesse último caso, a necessidade do despontar dos pareceres e resoluções do CNE, alteraram/compuseram a relação entre administrado e administrador de inúmeras formas. O CNE, enquanto ia elencando estas determinações, precisava constantemente (re)adaptá-las para que tivessem um entendimento em acordo com suas proposições ou para que fossem melhor obedecidas. Assim, ao elencar o início do ano letivo como data corte para a matrícula das crianças, esteve diante da problemática de, genericamente, cada sistema de ensino estabelecer com esse período uma determinação própria. Ao lado disso, havia vontades e posicionamentos para que a idade de entrada no Ensino Fundamental fosse até 31 de dezembro ou mesmo até fevereiro do ano letivo seguinte, como ocorreu no Paraná.

Houve, nesse caso, portanto, a necessidade de uma nova demarcação, desta vez com a estipulação estrita a data de 31 de março do ano letivo em que a criança for matriculada. Desta feita, para este órgão, a intenção era fazer cumprir uma data que estipulasse um limite para que a criança entrasse no Ensino Fundamental com cinco anos. De largada, isso já é interessante. A política que tinha como intencionalidade e objetivo antecipar a matrícula de sete para seis anos nesta etapa, trouxe questões sobre a antecipação para os cinco. Ou seja, a lógica de uma antecipação escolar parece corroborar para a entrada das crianças cada vez mais cedo na escolarização. Além disso, mesmo diante da estipulação e das considerações filosóficas, técnicas e acadêmicas do Conselho – embasadas em argumentos que tentavam convencer sobre a idade de seis anos até 31 de março – muitos não aceitaram e/ou aprovaram. Tanto que as discussões e legalizações sobre as datas foram contestadas na justiça por responsáveis, estados e municípios.

A questão, que já era polêmica, trouxe inúmeras outras problemáticas. A idade “correta” para ingressar no Ensino Fundamental entrou na retórica e nos discursos de muitas entidades representativas da educação, de responsáveis e, também, na área legislativa. Diante disto, a pesquisa procurou problematizar e trazer posicionamentos diversos que versavam e discursavam sobre a garantia do direito à educação, seja em que idade for, a garantia do direito à infância na idade de cinco e seis anos - e, por isso, a garantia da Educação Infantil até as mesmas idades - e a marcação/cisão entre o que deve/pode ser da alçada desta etapa e/ou do Ensino Fundamental.

Com a emenda 59/2009, e a ampliação da obrigatoriedade para dos quatro aos dezessete anos, indiciou-se, pela pesquisa, que as questões não serão muito diferentes. Primeiro porque, a emenda ainda suscitará muitos outros embates e problemáticas que não foram abordados aqui - assim como as leis anteriores e os pareceres e resoluções do CNE. De igual modo, a data estipulada - já de forma controversa - pelo STF, corroborando com as orientações do MEC para o elencar da data de corte em 31 de março, ainda sofrerão muitas disputas. A questão está longe de apresentar ou (mesmo) ter uma solução definitiva. Além disso, a problemática do dispositivo da obrigatoriedade escolar para a infância, entendida dos quatro aos cinco/seis anos e, conjuntamente, da não obrigatoriedade da creche, mas a manutenção de seu direito de oferta garantido também em lei, estará nos debates, nas disputas e nas retóricas através das diferentes configurações que o campo possa vir a assumir, bem como no MEC.

Isso porque a política de entendimento e valorização da ampliação compulsória e da escolarização cada vez mais cedo, encontraram ancoragem em proposições filosóficas, morais e acadêmicas e, por isto mesmo, podem ser alteradas. O que se tem e/ou valoriza-se hoje, pode sofrer reviravoltas e embates. O que pode ter se alterado desde as elaborações e ebulições de cada lei? O que já pode ter mudado nas intencionalidades envolvidas? E, especialmente, nas vivências, quanta coisa já não mudou? Não podemos esperar que as problemáticas se comportem sempre da mesma maneira e que acenem para soluções definitivas, afinal um dispositivo sempre irá acionar outros dispositivos.

Com esta pesquisa foram fabricadas disputas, tensões, imbricamentos, entrecruzamentos que, de certa forma, (com)formaram, compuseram e dispuseram esse dispositivo, mesmo que de modo transitório. Quando de suas ebulições e urgências, os posicionamentos regionais (na América do Sul, especialmente) e internacionais eram parte de uma estratégia governamental mais geral. Da mesma maneira, as preocupações com a escolarização na pré-escola e o foco nos melhores índices de aprovações e seguimento na

carreira escolar. Ou seja, o olhar para a pré-escola e para a infância como aquela que poderia dar sustentabilidade a toda a Educação Básica e a composição de uma espécie de “visibilidade educacional” regional e mundial, fez parte da composição do MEC à época, e contou com o apoio e o favorecimento de outros setores nessa empreitada. Diante, portanto, de novas configurações de saber-poder, de outras tensões e embates, as teias que relacionam a ampliação e antecipação do dispositivo da obrigatoriedade podem se reconfigurar, também, no interior das próprias lógicas de governo. Ou seja, na composição de outro Ministério, outras proposições e questões estarão envolvidas e, portanto, as lógicas de governo serão também outras¹⁴⁴.

Porém, essa não é a única dimensão envolvida na compulsoriedade escolar. Ainda à época, havia responsáveis e setores que debatiam a política – tanto da DRU quanto da ampliação – e algumas não puderam ser tecidas nesta pesquisa. As que puderam, além de trazer entidades representativas, os responsáveis e o setor judiciário posicionando-se de diferentes maneiras quanto à antecipação e ampliação, traziam também diferentes argumentos para a infância obrigatória. Esses mesmos setores defendiam, refutavam, ampliavam, sobrepunham e (re)configuravam a obrigatoriedade para pré-escola.

O posicionamento entre as idades de cinco ou seis anos, por exemplo, guardava considerações e proposições acerca da infância, da Educação Infantil, da escolaridade, do direito à educação e/ou à infância bem como uma “ocupação retórica de território” que poderia/deveria ser povoado por estes ou aqueles. As disputas quanto ao que poderia/deveria ser dito ou feito em relação à escolarização obrigatória dos quatro aos cinco anos, ou do direito à educação do zero aos três, eram ocupadas por setores que reivindicam para si o lugar de dizer verdades sobre essas categorias. Desta feita, garantir o direito à infância ou à escolarização, por exemplo, estava imbricado de um posicionamento que queria garantir o atendimento e, com isto, demonstrar a importância da verdade do setor judiciário, das pesquisas acerca da Educação Infantil e dos responsáveis. Mesmo que, dentre eles, houvesse concordâncias e discordâncias, aproximações e distanciamentos.

O setor judiciário, por seu turno, com relação à antecipação das matrículas aos cinco anos no Ensino Fundamental, às vezes considerava direito à infância e por isto negava alguns pedidos na justiça de ingressar antes; igualmente, o setor de pesquisas na Educação Infantil defendia o direito à experiência da infância nesta etapa e não no Ensino Fundamental; e os

¹⁴⁴ A esse respeito, por exemplo, são dignos de nota os recentes acontecimentos que acompanharam (e permanecem acompanhando) a nomeação do Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez (janeiro, 2019). Esta seria, acredito, uma temática interessante para ser explorada por outras empreitadas investigativas.

responsáveis também, às vezes, queriam maior tempo na Educação Infantil, fosse por mais atividades lúdicas, por considerar seus filhos despreparados, fosse por comodidade.

Por outro lado, por vezes, o setor judiciário defendia o direito de matrícula aos cinco anos no Ensino Fundamental como um resguardo do direito à escolarização, e as pesquisas demonstravam que até o dia 31 de março isto seria produtivo para os alunos; já os pais às vezes queriam essa antecipação por acreditar na potencialidade dos filhos para leituras e cálculos, por exemplo. No judiciário algumas mudanças de posição ainda ocorreram, como a da Procuradoria Geral da República que, inicialmente, contestou a data de corte e, em seguida, posicionou-se por mantê-la¹⁴⁵. De igual modo, essas mudanças/alterações podem ocorrer com os setores de pesquisa e quanto aos responsáveis, mesmo que não tenham sido abordadas nesta dissertação. Ainda outras composições, disputas e tensões se farão, pois como já foi apontado, outras composições farão emergir e despontar outras urgências e emergências para a escolarização. A educação está sempre em formação, em negociação, em disputa. Desta forma, aproximando-se em alguns pontos e se distanciando em outros,

Parece ser de difícil sustentação a ideia de que os homens e as mulheres nas suas vivências cotidianas em seus diferentes presentes prestigiariam um traçado linear e inequívoco em suas existências. Afinal, surpresas, acasos, encontros e desencontros etc. não só atravessam o meio social como se constituem em alguns casos, inclusive, como ocasiões impulsionadoras da vida (SILVA, LEMOS, 2013, p. 67).

Diante de tais posicionamentos e dos argumentos apresentados é improvável, portanto, tecer uma causa determinística e única. Muitas são as vivências, considerações, embates, tensões e, até mesmo, impulsos envolvidos em cada uma das vezes que cada ator se posiciona. Mesmo atuando em diferentes lugares, as posições guardam relações de proximidade e não apenas de discrepâncias. Ou seja, não se comportam apenas de forma antagonica, uns contra os outros; mas, se dispõem numa complexa rede de relações que desenha e delinea diferentes linhas de forças. Os saberes e poderes também se reconfiguram e mudam de lugar conforme as intencionalidades, os arranjos circunstanciais, os acordos momentâneos, desejos e interesses envolvidos.

O que, acredita-se, não se pode deixar de dizer, é que a escolarização é de cunho e alçada destes diversos atores e que a legislação obrigatória também é uma rede de relações complexa que não são apenas impositivas. Por diferentes estratégias e, também, por não menos diversos motivos, a escolarização é parte do escopo desses atores e todos eles

¹⁴⁵ A pesquisa de Zander (2015) aponta ainda alguns casos do Paraná, onde os mesmos juízes e/ou juízas mudam as suas posições diante de julgamentos sobre a antecipação da escolarização no Ensino Fundamental.

participam, mesmo que em graus de poder hierarquicamente diferentes, na composição e (com) formação das leis. Esta pesquisa, só foi possível porque houve, em conjunto com as determinações legais, diversas burlas, anseios, expectativas e entendimentos sobre a própria legislação da obrigatoriedade. A inconstitucionalidade/constitucionalidade, por exemplo, foi interpretada conforme o “desejo” mais imperativo à época: a inconstitucionalidade - declarada em vetos legais - para troca da Educação Infantil para dos quatro aos cinco anos (e não mais aos seis) e a constitucionalidade para o Ensino Fundamental se sobrepondo a esta com o início aos seis anos, demonstraram as disputas acerca da escolarização da infância. Os entendimentos de que deveria ocorrer a antecipação das matrículas para os seis anos e o de que a Educação Infantil deveria figurar e resguardar essa mesma idade, misturavam-se em embates e de igual modo compunham a legislação. Por isso, a lei e o direito são frutos de seus tempos e não obedecem a uma lógica sequencial e evolutiva, pois mesmo diante da determinação legal da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, e não apenas aos seis, os debates seguiam e propiciavam novas construções acerca da infância e da escolarização.

A escolarização, também, não se apresentou dessa forma na pesquisa, haja vista as experiências do ensino mútuo e do ensino seriado que guardaram regularidades, discrepâncias, proximidades e distanciamentos. Em ambos os casos o que houve, portanto, foram experiências de sujeitos sociais de suas épocas que, às vezes, avançava, retornava, suprimia, sobrepunha. “Debruçar-se sobre o caráter histórico das práticas escolares significa, assim, considerar as formas que a escola incorpora e se apropria e, em concomitância, como elabora, modifica e retorna à sociedade os discursos e representações de uma época (...)” (SILVA, 2004, p. 185).

Diante de tais acontecimentos, a pesquisa procurou mostrar que a escolarização é histórica e, por isto mesmo, precisa ser constantemente enunciada, trabalhada, colocada em discursos, para que, fazendo parte do cotidiano possa, de certa forma, legitimar-se. E não só nas instituições escolares como também na forma escolar presente em outras instâncias da vida social. Na prevalência desta educação escolarizada, cabe um pouco estranhar essas verdades que sustentam outras verdades. Talvez, se a escolarização ocorresse de um modo diferente do seriado, as disputadas e problematizações com relação a Educação Infantil e os seis anos no Ensino Fundamental se tornariam outras. O que se considera escolarização? O que se considera infância? Quais as disputas, embates e tensões estão envolvidos para estas considerações? Por que escolarizar? Por que escolarizar de forma diferenciada a infância? Por que escolarizar de modo predominantemente seriado? De posse destas questões

já teríamos armas e munição suficientes para desestabilizar os regimes de verdade que nos afligem, para desalojar os enunciados pedagógicos de seus tranquilos leitos discursivos e com isso desalojarmo-nos, a nós mesmos, das posições (in)cômodas onde nos colocaram ou onde nós mesmos nos colocamos (VEIGA NETO, 2012, p. 88).

São questões que, acredito, precisam estar presentes em nosso cotidiano de pesquisas, pois nos convidam a desnaturalizar certas certezas e entendimentos. Sendo a educação outra, que não a escolarizada, sendo a infância outra, que não a considerada colada com as idades, a pesquisa seria outra também. Isso é o acontecimento: outras possibilidades serem possíveis.

A eleição na pesquisa do ensino mútuo e da seriação – como acontecimentos que guardam relações, distanciamento, regularidades e discrepâncias – fez pensar que não é preciso compará-los ou estabelecer entre eles uma constância e/ou ascendências, antes mais, que podem ser explorados como possibilidades e, por isso, passíveis de outras vivências e invenções. A escolha por trabalhar a legislação enquanto um dispositivo onde se entrecruzam, perpassam, (com)formam, embatem, sobrepõem, para elencar apenas algumas das problemáticas que podem estar envolvidas da rede de relações de um dispositivo, também faz pensar que múltiplas relações e configurações são possíveis, e portanto, passíveis de invenção. Além disso, a própria pesquisa pode se apresentar como um acontecimento e um dispositivo para outros investimentos. Em outros momentos e em outras histórias e pesquisas, poderão ser traçadas aproximações e distanciamentos quanto ao que foi produzido e problematizado nesta pesquisa; a potência do acontecimento e do dispositivo está, também, nesta possibilidade de fazer embater outras questões e, portanto, outras verdades.

A escrita desse acontecimento, embora não seja fácil, envolve colocar-se nesta posição de conversa e possibilidade. E nesta posição, disposta diante de uma rede heterogênea, complexa e de múltiplas possibilidades do dispositivo, diferentes acionamentos e posicionamentos são possíveis. E a pesquisa nunca terá fim porque muitas invenções serão consideradas possíveis. Enquanto Murilo Mendes diz que “O homem moderno enxerga tão pouco que chegou à inesperada conclusão de que não existe mistério” (1994, p. 847). As escritas do acontecimento e do dispositivo coadunam com outra atitude de modernidade (FOUCAULT, 2000; GIDDENS, 1991; SILVA, BOCCHETTI, 2016) que aponta para intermináveis pesquisas e, portanto, intermináveis mistérios. Que esta seja mais uma dentre muitas pesquisas, a falar e a construir outros mistérios.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação: Os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público da educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 803-828, jul./set. 2013. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de Educação Infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, Iha de Santa Catarina - 2º semestre de 2005.
- _____. O que é o Contemporâneo? In: _____. **O que é o Contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 57-73.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre a história e invenção. In: _____. **História: A arte de inventar o passado**. São Paulo: EDUSC, 2007. 256p. – Coleção história.
- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Leis, Planos E Metas: uma perspectiva histórica acerca da obrigatoriedade do ensino e do investimento na educação pública. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.
- ALMEIDA, Cíntia Borges de. **Entre a “tiramnyia cruel” e a “pedra fundamental”**: A obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. 2012. 276f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ALMEIDA FILHO, Orlando José de. Representações do Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 nos manuais de história da educação publicados em coleções (1933-1945). In: Congresso Brasileiro de História da educação, 7, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.
- AMARAL, Daniela Patti. **Direito à educação**. 2017. Aula ministrada na disciplina de Educação Brasileira, do curso de Mestrado em Educação da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.
- ANDRADE, Edson Francisco de. Surgimento e consolidação do estado federativo no Brasil: implicações na gestão da educação. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas, v. 13, n. 1 (31), p. 227-253, jan./abr. 2013. Disponível em: <
<file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/38830-1717201-PB.pdf>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de. **A escola como direito e punição**: o(a) adolescente em liberdade assistida. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.
- ANDRADE, Edison Prado de. Educação Domiciliar: Encontrando o direito. **Proposições**,

Campinas, v.28, n.2, p. 1-83, Maio/Ago. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072017000200172&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Constituição, Federação e Propostas para o Novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de Organização Nacional da Educação Brasileira a partir do regime de colaboração. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/06.pdf> >. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

ARAÚJO, Ana Paula Melo de; TEIXEIRA, Sonia Regina dos Santos. Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Texturas**, Canoas, v. 18, n 36, p. 111- 132, jan/abr de 2016. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1748> >. Acesso: 04 de janeiro de 2019.

ARCE, Tacyana. **Bolsa-escola: educação e esperança no vale do Jequitinhonha**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001.

ARELARO, Lisete R. G. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____.; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf> >. Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Volume 1. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994

AURNHEIMER FILHO, Sérgio Paulo. Benjamin Constant entre o poder do saber e o saber da pena: um intelectual e sua ação institucional no Governo Provisório Republicano. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sérgio. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: ALBUQUERQUE, S. S; FLORES, M. L. R. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. p.57-68. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808- 1827). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v1, p. 115-133, abr. 1997. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631> >. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa Do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. **Mensagem n 284**, de 16 de Maio de 2005. Brasília, DF: 2005.

_____. **Lei N° 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.

_____. **Mensagem n 65**, de 06 de fevereiro de 2006. Brasília, DF: 2006.

_____. **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.

_____. **Parecer n 5** de 01 de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental Brasília, MEC, SEB, 2007.

_____. **Parecer n 7** de 19 de abril de 2007. Estabelece Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, MEC, SEB, 2007.

_____. **PEC 277**, de 8 de julho de 2008. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação de Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal.

_____. **Diário da Câmara dos deputados**, Brasília, ANO LXIV, Nº 095, 4 de junho de 2009.

_____. **Constituição (1988)**. 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.

_____. **Parecer sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, MEC, SEB, 2010.

_____. **Parecer n 11** de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, MEC, SEB, 2007.

_____. **Parecer n 18** de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei

nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, MEC, SEB, 2005.

_____. **Resolução n 1**, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, MEC, CNE/CEB, 2010.

_____. **Resolução n 6**, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, MEC, CNE/CEB, 2010.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. **PL 3539/2016**. Altera a [Lei nº 20.817, de 29 de julho de 2013](#), que dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.

_____. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. **Relatório do segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034 >. Acesso em 17 de janeiro de 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BREDA, Bruna. O ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Texturas**, Canoas, v. 18, n 36, p. 9-21, jan/abr de 2016. Disponível: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1516> >. Acesso: 05 de janeiro de 2109.

BRITO, Vilma Miranda de. Perspectivas e desafios da ampliação da escolarização obrigatória. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: ANPAE, 2013, p. 1-16.

CALÔNICO JÚNIOR, Flávio. **A democratização do ensino médio no Brasil: configurações, limites e perspectivas**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

CAMILO, Geovanna . Amor de Capitu-Fernando Sabino. **Arquivo de leituras**, 26 abr. 2016. Disponível em <<http://arquivodeleituras.blogspot.com/2016/04/amor-de-capitu-fernandosabino.html>>. Acesso em: 28 de fevereiro em 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Posicionamento público: o direito à educação das crianças é seu direito à infância. **Geledes**, 13 mai 2010. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/campanha-nacional-pelo-direito-a-educacao-posicionamentopublico/> > Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. Insumos para o Debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. IN: SP - Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Insumos para debate 2 – emenda constitucional n.º 59/2009 e educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 8-14. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/einaroda/wpcontent/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf> >. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 53-66, outubro 1995. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85206> >. Acesso: 01 de setembro de 2018.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 71, n. 8, p. 29-35, 1989. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1166> >. Acesso em: 26 de junho de 2017.

CARVALHO, Carlos Henrique de. A educação popular no Brasil e Portugal no âmbito das relações do Estado com a igreja católica (1931 A 1961). IN: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM

CARVALHO, Patricia Nasser de. O Brasil na América do Sul: um estudo da liderança regional brasileira durante os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Carta Internacional**, v.11, n.3, 2017. Disponível em < file:///D:/Pendrive%20rosa/2019/Dossiê/Restate%20do%202/Artigo_ALACIP.pdf >. Acesso em 18 de dezembro de 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Apresentação – Dossiê “Emenda Constitucional 59/2009: Em busca da criança perdida. **Texturas**, Canoas, v. 18, n 36, p. 3- 8, jan/abr de 2016. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2031> >. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

CASTRO, Alex. **Dom Casmurro**. Disponível em: < <https://alexcastro.com.br/dom-casmurro/> >. Acesso em: 19 de outubro de 2018.

CERES, Carla. Na calada do texto, Bentinho amava Escobar. **Digestivo Cultural**, São Paulo, 08 de nov. de 2011. Disponível em: < https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3651&titulo=Na_calada_do_texto,_Bentinho_amava_Escobar >. Acesso em: 16 de setembro de 2018.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: **Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Tradução de: L'écriture de l'histoire.

_____. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHALLOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROFERIR PARECER À PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 277-A. Comissão de educação da Câmara dos Deputados. **Relatório**. Brasília, 2009. Relatório.

CONDE, Maria Teresa Barros. O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras: uma experiência pedagógica no Portugal oitocentista. **Revista Lusófona de Educação**, 6, p. 117-137, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000200009 >. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Análise da CNTE à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro 2009. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 373-382, jul./dez. 2010. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/95> >. Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. Federalismo e Relações Intergovernamentais: Implicações para a reforma da Educação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 729-748, Jul./set. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000300005&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 01 de fevereiro de 2017.

CORSSETTI, Berenice. A Problemática Do Rendimento Escolar No Brasil: Uma Análise Da Contribuição De Anísio Teixeira. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios e as perspectivas do regime de colaboração e do regime de cooperação no Sistema Nacional de Educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

_____. Sistema Nacional De Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf> >. Acesso em: 07 de abril de 2017

_____. O direito à educação básica: análise inicial dos julgamentos do tribunal de justiça de Minas Gerais. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. **Anais...** Portugal, IV, 2013.

_____. FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19684> >. Acesso em: 10 de maio de 2018.

COSSA, Lourenço Eugênio. **Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o desenvolvimento da Educação em Moçambique**. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
_____. **Processo de significação dos conhecimentos em Arte no ensino em Moçambique**. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DOCUMENTO TAQUIGRÁFICO DE AUDIÊNCIA PÚBLICA DA COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROFERIR PARECER À PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 277-A. Brasília 18 de fevereiro de 2009. Disponível em < <file:///D:/Pendrive%20rosa/2019/Dossiê/Restate%20do%202/nt180209.pdf>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

DAVIES, Nicholas. Conselhos do FUNDEF: a participação impotente. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educacionais**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 41, p. 502-517, out./ dez. 2003. Disponível em: < <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/nicholas12.pdf> >. Acesso em: 1 maio de 2018.

DOM, Casmurro. **Superinteressante**, Governador Valadares, 31 out 2016. Disponível em < <https://super.abril.com.br/comportamento/dom-casmurro/> >. Acesso em 01 de outubro de 2019.

DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula** - uma genealogia das formas de ensinar: São Paulo, Moderna, 2003.

_____. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Edc. Real**, v. 29, n.1, p. 44-68, 2004.

FALZETA, Ricardo. Educação Integral, em tempo. **O popular**, Goiânia, 18 nov. 2018. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/educacao-integral-emtempo>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/80/268> > . Acesso em: 12 de agosto de 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (Org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

_____; GONÇALVES, Irlen Antonio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf> >. Acesso em: 11 de abril de 2017.

_____. VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19 – 34, maio/jun./jul./ago., 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf> >. Acesso em: 19 de setembro de 2018.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

_____. MACHADO, Sandra Maria Caldeira; BICCAS, Mauriliane de Souza. Estatísticas educacionais e processo de escolarização no Brasil: implicações. **Cadernos de hist. Educ.** v.

12, n. 2, p. 639-658 – jul./dez. 2013. Disponível em: <
<file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/25031-Texto%20do%20artigo-98156-1-1020140310.pdf>
 >. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

FASSON, Karina. Educação Infantil não é (só) brincadeira – boa formação é fundamental. **Gestão Universitária**, São Paulo, 22 nov. 2018. Disponível em
<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-infantil-nao-e-so-brincadeira-boaformacao-e-fundamental--2>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

FEIJÓ, Patricia Collat Bento. Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade: aspectos administrativos, jurídicos e práticos. **Jus.com**, dezembro de 2006. Disponível em <<https://jus.com.br/artigos/9238/ampliacao-do-ensinofundamental-para-nove-anos-de-duracao-e-a-matricula-aos-seis-anos-de-idade>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

FERNANDES, Maria Dinéia Espindola; BRITO, Silvia Helena de Andrade; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/02.pdf> >. Acesso em: 12 de abril de 2017.

FERNANDES, Cinthia Votto. Desatando nós...os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha a obrigatoriedade de frequência. **Texturas**, Canoas, v. 18, n 36, p. 44- 65, jan/abr de 2016. Disponível em: <
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1620> >. Acesso em: 4 de janeiro de 2019.

FERNANDES, Millôr Viola. Segundo Millôr, em Dom Casmurro, foi Bentinho que traiu Capitu. **Veja on-line**, Rio de Janeiro, 12 de agosto de 2009. Disponível em: <
<http://www.blogdogusmao.com.br/2009/08/12/segundo-millor-em-dom-casmurro-foibentinho-que-traiu-capitu/> >. Acesso em: 11 de setembro de 2018.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** 2015. 215f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O ensino de Educação Moral e Cívica e um novo modelo de cidadão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM

FLACH, Simone de Fátima; CALDAS, Janete de Fátima Ferreira. O direito à Educação Infantil para os filhos da classe trabalhadora nos planos municipais de educação do estado do Paraná. **Texturas**, Canoas, v. 18, n 36, p. 3- 8, jan/abr de 2016. Disponível em: <
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1763> >. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone dos Santos de. Direito à Educação Infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. **Texturas**, Canoas, v. 18, n 36, p. 3- 8, jan/abr de 2016. Disponível em: <

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1726> >. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

FONSECA, Marcus Vinicius. População Negra e civilização: uma análise a partir do estabelecimento da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais (1830-1850). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS/UNIT, 2008.

FONTES, Martins. Dom Casmurro. Superinteressante, Governador Valadares, 31 de jul de 2005. Disponível em: < <https://super.abril.com.br/comportamento/dom-casmurro/> >. Acesso em: 02 de outubro de 2018.

FOUCAULT, Michel. “Nietzsche, a genealogia e a história.” In: _____. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 10a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 16. / Cf.

_____. O que são as luzes? In _____. **Ditos e escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. A escrita de si. In: _____. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-162.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1995. 288p.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, Editora, 2002.

_____. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FRAGO, Antonio Vinao. Historia de la educacion y historia cultural. **Revista brasileira de Educação**, n 0, set., out., nov., dez., 1995. Disponível em: < <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf> > . Acesso em 23 de agosto de 2018.

Giddens, Anthony. As dimensões institucionais da modernidade (capítulo 2). In: _____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991, p. 53-72.

GONDRA, José Gonçalves. Paul-Michael Foucault: Uma caixa de ferramentas para a história da educação? In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte, Autentica: 2005.

_____; FERREIRA, Antonio Gomes Alves. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/789> >. Acesso em: 13 de agosto de 2018.

_____. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.195-214, abr. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982010000100010&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 13 de agosto de 2018.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Foucault e a questão do dispositivo, da governamentalidade e da subjetivação: mapeando noções. **Revista Margens Interdisciplinar**, v 6, n7, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2815> >. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista brasileira de história da educação**, n° 8 jul./dez. 2004. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690> >. Acesso em 10 de agosto de 2018.

GINZBURG, Carlo. [Entrevista]. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da História: nove entrevistas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

HORTA, José Silvério Baia. Direito a educação e obrigatoriedade escolar no Brasil. **Cad. Pesq.** n.104. p. 5-34. Jul. 1998. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713> >. Acesso em 13 de abril de 2017.

HOBBSBAWN, Eric. A invenção das tradições. In: Erci Hobsbawn; Terence Ranger (Orgs.)- **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> >. Acesso em: 01 de maio de 2016.

JUNQUEIRA, Ana. Lei estabelece idade para ingresso no ensino fundamental: Norma, sancionada pelo governador, determina que, para primeiro ano, criança deve ter 6 anos completos até 30 de junho. **ALMG**, Belo Horizonte, 30 jul. 2013. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2013/07/22_materia_especial_matriculac_ula_criancas_ensino_fundamental.html>. Acesso em: 12 de novembro de 2017.

KRISLEY, Priscila, Maioria das capitais adota corte etário de matrícula em 31 de março. **TPE**, São Paulo, 31 de Jul. de 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/34587/maioria-das-capitaisadotacorte-etario-de-matricula-em-31-de-marco/>>. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. **Enciclopédia: memória-história**. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 9-24.

LOPES, Felipe da Cunha. História e subjetividade: a constituição do dispositivo “infância desvalida”entre as estratégias “punição”e “instrução”na cidade de Teresina (1852-1930). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental** - ano VII - n. 12 - Barbacena - jan.-jun. 2009 - p. 153-166. Disponível em: <
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167944272009000100009>. Acesso em: 13 de março de 2017.

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

MACHADO, Maria Clara. Congresso promulga emenda constitucional que elimina a DRU na educação. **Portal do MEC**, Brasília. Disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34320>> . Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

MACHADO, Carlos. **Drummond**: 100 anos. Editora Globo, 2002.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.226-241, Jul/Dez 2009. Disponível em
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/marcello.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educ. Real**, Porto Alegre, n 29 (1), p. 199-213, jan/jun 2004. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25426>>. Acesso em: 13 de agosto de 2018.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos de idade**: percepções de educadores e familiares. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MAGRI, Marta Mortta. **Impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 5.692/1971 no ensino profissionalizante em enfermagem**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Gerenciamento em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARINI, Eduardo. Especialista aponta caminhos para o aprimoramento da educação infantil. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, 20 out. 2018. Disponível em
<<http://www.revistaeducacao.com.br/caminhos-para-educacaoinfantil/>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

MAUDONNET, Janaina Moraes. Movimentos sociais e luta pelo acesso e qualidade na Educação Infantil no Brasil. **Researchgate**, novembro de 2015. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/312938866_Movimentos_sociais_e_a_luta_pelo_acesso_e_qualidade_na_Educacao_Infantil_no_Brasil>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

MEDEIROS, Gilvan. **A valorização do professor de ensino médio em Santa Catarina e Minas Gerais**: limites e possibilidades. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguiar, 1994.

META 1 do Todos Pela Educação é descumprida mais uma vez. **TPE**, São Paulo, 30 jan. 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32662/meta-1dotodos-pela-educacao-e-descumprida-mais-uma-vez/>>. Acesso em: 13 de setembro de 2017.

MORELLI, Rodolfo. **Obrigatoriedade Escolar e Modernidade**: Uma análise dos discursos sobre a escolarização em Mato Grosso. 2015. 65f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Educ. Soc.** vol.25 no.87 Campinas May/Aug. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200014 >. Acesso em: 12 de abril de 2018.

MOSS, Petter. Qual futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório?. Tradução de: Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**, v41, n142, jan/abr 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008 >. Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

MOURA, Carlos. STF decide que pais não podem tirar filhos da escola para ensiná-los em casa. **G1**, Rio de Janeiro, 12 de set. 2018.

MOURÓN, Fernando.; ONUKI, Janina. ¿Brasil es un líder en América del Sur? El papel brasileiro a través del concepto de liderazgo situacional. **Estudios Internacionais**, vol. 3, nº 1, 2015, p. 9-25. Disponível em: < <file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/9412-39982-1-PB.pdf> >. Acesso em: 11 de setembro de 2018.

MOVIMENTO FRAUDAS PINTADAS. **Educação começa no Berço**. Disponível em < <http://www.chicoalencar.com.br/chico2004/chamadas/pronunc01092005.htm> > .Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. **Anísio Teixeira e o Sistema Nacional de Educação**: Contribuições para o debate sobre as políticas educacionais no Brasil. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NETO, Armindo Quillici. Os Fundamentos Históricos e Filosóficos sobre a Constituição do Ensino Superior no Brasil: a transição entre os períodos do Império e da República. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM

NEVES, Vanessa; BAPTISTA, Mônica. [Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I]. Entrevista concedida a ANPED em 09 de novembro de 2016. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensinofundamental-entrevista-com-vanessa-neves-ufmg-e> > . Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 [1993].

OLIVEN, Ruben George. Cultura e modernidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação SEADE, vol. 15, n. 2, abr/jun, 2001, p. 3-12. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200002>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, Out. Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 de junho de 2106.

OLIVEIRA, Elisangela dos Santos de. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de organização do Sistema Nacional de Educação**: estudo de caso dos municípios de Cariacica e de Vitória/ES. 2014. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PELLEJERO, Eduardo. Entre dispositivos e agenciamentos: o duplo Deleuziano de Foucault. **Revista Margens Interdisciplinares**, v.6, n 7, p. 11-21, 2016. Disponível em <[file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/2807-10220-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/2807-10220-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em 12 de agosto de 2018.

PINAZZA, Monica Apezzato; SANTOS, Maria Walburga de. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejà vu’? **Texturas**, Canoas, v. 18, n 36, p. 22- 43, jan/abr de 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1741>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 15 nov. 2017.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

PROJETO Altera Data De Corte Para Matrícula No Fundamental: Crianças deverão ter seis anos completados até 31 de março e não mais até 30 de junho, conforme proposta em tramitação. **ALMG**, Belo Horizonte, 12 nov. 2016. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2016/06/22_materia_ccj_projeto_ida_de_escolar.html>. Acesso em: 16 de novembro de 2017.

PRONUNCIAMENTO de Flávio Arns. Atividade Legislativa. **Senado Federal**, 29 nov. 2016. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos//p/texto/365497>>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

PRONUNCIAMENTO de Ideli Salvatti. Atividade Legislativa. **Senado Federal**, 14 out. 2009. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos//p/texto/382244>>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

PRONUNCIAMENTO de Ideli Salvatti. Atividade Legislativa. **Senado Federal**, 10 nov. 2009. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos//p/texto/382076>>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

PRONUNCIAMENTO de Ideli Salvatti. Atividade Legislativa. **Senado Federal**, 04 jun. 2009. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos//p/texto/379584>>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

PUPO, Amanda; MOURA, Rafael Moraes; CURY, Teo. Criança deve ter feito seis anos até 31 de março para entrar no ensino fundamental. **Estadão**, São Paulo, 07 ago. 2018. Disponível em <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,stf-mantem-regra-sobreidade-minima-para-ingresso-no-ensino-fundamental,70002425496>>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

RABINOVICH, Shelly Blecher; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A articulação entre a educação Infantil e o ensino fundamental I: realidade e perspectivas. IN: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, Maringá, PR. Jul, 2011. **Anais...** Congresso brasileiro de psicologia escolar. Maringá, 2011.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA [RNPI]. **Proposta da Rede Nacional Primeira Infância de mudanças no PL 6.755/2010 (PLS 414/2008)**. Brasília: 2010.

REGULAMENTAR a educação domiciliar é uma das metas prioritárias dos 100 primeiros dias do governo Bolsonaro. **G1**, Rio de Janeiro, 23 jan. 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/23/regulamentar-a-educacao-domiciliar-e-uma-das-metas-prioritarias-dos-100-primeiros-dias-do-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em 23 de janeiro de 2019.

RELATOR no STF vota a favor da permissão para que pais eduquem filhos em casa. **G1**, Rio de Janeiro, 06 set 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/06/relator-no-stf-vota-a-favor-da-permissaopara-que-pais-eduquem-filhos-em-casa.ghtml>>. Acesso em: 06 set 2018.

ROSEMBERG, F.A. A educação pré-escolar obrigatória: Versão preliminar. In Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: UFLA, 2009.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo, Editora da Unesp, 2013. 241p.

SANCHES, Luís Diogo. **Desafios do federalismo educacional brasileiro para a institucionalização do Sistema nacional de educação**. 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

SARAIVA, Mateus. **ENEM & SEAP: os possíveis significados da avaliação em comunidades escolares**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STAUT JR., SÉRGIO SAAID. Cuidados metodológicos no estudo da história do direito de propriedade. **Revista da faculdade de direito da UFPR**, Paraná, v. 42, n. 0, p. 155-170, 2005. Disponível em < <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/5175> >. Acesso em 28 de agosto de 2018.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.set. 2013. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

_____. Desafios Da Construção De Um Sistema Nacional Articulado De Educação. Adaptado da palestra proferida no “**Ciclo de debates: a articulação entre a educação básica e a educação profissional** – Contribuições para a I Conferência Nacional de Educação Básica”, realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, em 5 de março de 2008.

SEVERIANO, Pablo. Pesquisar com Michael Foucault. **Texturas**, Canoas, v. 18, n 36, p. 265- 285, jan/abr de 2016. Disponível em < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1613> >. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

SILVA JR., Alcides Caetano. Ensino mútuo no Brasil: circulação e permanência a partir de um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2013, Cuiabá. **Anais...Congresso Brasileiro de História da Educação**, Cuiabá: CBHE, 2013. Disponível em < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/ENSINO%20MUTUO%20NO%20BRASIL.pdf> > . Acesso em: 13 de setembro de 2018.

SILVA. Isleide Barbosa. **O pacto federativo na construção do Sistema Nacional de Educação**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, José Cláudio Sooma. **A reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais** (Rio de Janeiro, 1927 -1930). Dissertação (Mestrado em Educação). 2004. 206 f. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2004.

_____. Foucault e as Relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. **Revista Aulas** (UNICAMP), v. 3, p. 1-28, 2007.

_____. **Teatros da modernidade: representações de cidade e de escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920**. 2009. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

_____. SCHUELLER, Alessandra Frota Martinez de. Obrigatoriedade Escolar e Educação da Infância no Rio de Janeiro no Século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Veral Lucia Gaspar da. (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. 1ed.Cuiabá: EdUFMT, 2013, v. 1, p. 243-257.

_____; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A História da Educação e os Desafios de Investigar Outros Presentes: algumas aproximações. In: FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de. (Orgs.). **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet / FAPERJ, 2013, v. 1, p. 61-86.

_____; BOCCHETTI, André. A Revolução dos bichos e o convite para estranhar algumas certezas na modernidade educacional. In: LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. (Org.). **Distopias e educação: entre ficção e ciência**. 1ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2016, v. 1, p. 29-54.

SILVA, Priscila. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. **Profanações**, Ano 1, n. 2, p. 144-158, jul./dez. 2014. Disponível em: < [file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/681-Texto%20do%20artigo-2915-1-10-20141212%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/681-Texto%20do%20artigo-2915-1-10-20141212%20(1).pdf) >. Acesso em: 21 de dezembro de 2018.

SILVA, Juliana Argollo. **Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE):** Regime de colaboração de novo tipo e mecanismo de reformulação do Sistema Nacional de Educação sob a direção do empresariado brasileiro. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVEIRA, Adriana Dragone; COUTINHO, Angela Scalabrin. A entrada antecipada de crianças com menos de 6 anos no ensino fundamental: implicações para a constituição da infância. **Da investigação as práticas**, v6, n1, p. 87-109, 2015. Disponível em < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a06.pdf> >. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

SOUTO, Eduarda. Capitu traiu ou não Bentinho em dom Casmurro? **Superinteressante**, Governador Valadares, 31 mar. 2014. Disponível em < <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/capitu-traiu-ou-nao-traiu-bentinho-em-domcasmurro-de-machado-de-assis/> >. Acesso em 23 setembro de 2019.

SOUSA, José. Vieira; CORREA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 47-75. In: Sofia Lerche Vieira, (org). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 47-75.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Paraná. **Anais...**Paraná: CBHE, 2004. Disponível em < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/485.pdf> > . Acesso em: 18 de setembro de 2018.

_____. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143 , jul./dez. 1999. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200010&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 18 de setembro de 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. Prefácio. In: **Senhores e Caçadores: a origem da lei negra**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987. (p. 9-14)

_____. Capítulo I “Exploração” In: **Senhores e Caçadores: a origem da lei negra**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987. (p. 15-38).

TREVISAN, Rita. O que diferencia a BNCC para a Educação Infantil do DCNEI e do RCNEI? Juiz de Fora **Nova escola**, 12 de novembro de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantildo-dcnei-e-do-rcnei> >. Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

UNIVERSALIZAÇÃO da pré-escola traz desafio gigantesco para municípios. **UNDIME**, Belo Horizonte, 8 dez. 2015. Disponível em <<https://undime.org.br/noticia/08-12-2015-14-50-universalizacao-da-pre-escola-traz-desafio-gigantesco-para-os-municipios>>. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá, v. 16, n. 4 (43), p. 272-303, out./dez. 2016.

VEIGA NETO, Na oficina de Foucault. IN: GONDRA, José; COHAN, Walter. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-93.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel; Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, Jun. de 2001.

VIDAL, JORGE. Real evolução da feitura da obra de Dom Casmurro. **Blogspot**, Rio de Janeiro, 06 abr 2014. Disponível em <<https://verdadedomcasmurro.blogspot.com/>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Palestra realizada na UFRJ**, em 29 de setembro de 2018.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul. /dez. 2011. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9/173> > . Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

VINAGRE, Shirley Alves da Silva. **A Obrigoriedade Escolar Na Bahia (1870-1899)**. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Departamento de Educação, Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2014.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. O conceito de acontecimento na pesquisa em história da educação. **Edu. Real**, Porto Alegre, n28 (1), jan/jul de 2003, p. 49-63. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

XIMENES, Salomão. **Padrão de qualidade do ensino: desenvolvimento do conceito jurídico e desafios institucionais para o Estado brasileiro**. 2014. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ZANDER, Katherini Finn. **Judicialização da política de corte etário para ingresso no ensino fundamental do Paraná**. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.