

NOS RASTROS DO DISCURSO: A AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA E A PRÉ-ESCOLA COMO PREPARATÓRIA¹

EN LOS SENDEROS DEL DISCURSO: AMPLIAR LA OBLIGACIÓN DE MATRÍCULA Y EL PREESCOLAR COMO PREPARATORIO

IN THE TRACKS OF THE DISCOURSE: THE EXPANSION OF COMPULSORY ENROLLMENT AND PRE-SCHOOL AS PREPARATORY

Aliandra Cristina Mesomo LIRA²
Ângela Mara de Barros LARA³

RESUMO: O artigo discute dados de investigação que teve, entre seus objetivos, problematizar a ampliação da obrigatoriedade do ensino para a pré-escola, colocando em discussão os sentidos e a racionalidade que sustentam tal encaminhamento. O percurso teórico-metodológico inclui análise documental de materiais produzidos e veiculados a partir da década de 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Ao atentar aos fundamentos que sustentam a legislação brasileira, também foi possível, a partir de estudos já publicados, reconhecer as implicações e desafios decorrentes da implementação da obrigatoriedade do ensino para parte da Educação Infantil, que impactam tanto as instituições como os profissionais, as crianças e suas famílias. Em especial, observamos a prevalência da ideia de criança como futuro e de uma pré-escola preparatória aos anos posteriores da escolarização, este último aspecto foco central dessa reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: UNESCO. Políticas educacionais. Obrigatoriedade do ensino. Educação infantil.

RESUMEN: *El artículo analiza datos de investigación que tenían entre sus objetivos, problematizar la expansión de la enseñanza obligatoria para la educación infantil, poniendo en discusión, los significados y la racionalidad que sustentan este enfoque. El recorrido teórico-metodológico incluye el análisis documental de los materiales producidos y difundidos a partir de la década de los años noventa por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. Al prestar atención a los fundamentos que sustentan la legislación brasileña, también fue posible, a partir de estudios ya publicados, reconocer las implicaciones y desafíos que surgen de la implementación de la educación obligatoria para parte de la Educación Infantil, que impactan tanto a las instituciones, como a los profesionales, a los niños y sus familias. En particular, se observa el predominio de la idea*

¹ Pesquisa financiada por meio de bolsa de estudo de pós-doutorado (2020-2021), pela Fundação Araucária, e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava – PR – Brasil. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-doutora em Educação (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. E-mail: aliandralira@gmail.com

³ Universidade Cesumar (UNICESUMAR), Maringá – PR – Brasil. Professora do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Saúde e Educação. Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8799-8413>. E-mail: angelalara@ymail.com

del niño como futuro y de preescolar preparatorio para los últimos años de escolaridad, siendo este último aspecto el eje central de esta reflexión.

PALABRAS CLAVE: UNESCO. Políticas educativas. Enseñanza obligatoria. Educación infantil.

ABSTRACT: *The article discusses research data that had among its objectives, to problematize the expansion of mandatory teaching for pre-school, putting into discussion, the meanings and rationality that support this approach. The theoretical-methodological path includes documentary analysis of materials produced and disseminated from the 1990s onwards by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. By paying attention to the foundations that support the Brazilian legislation, it was also possible, from studies already published, to recognize the implications and challenges arising from the implementation of mandatory education for part of Early Childhood Education, which impact both institutions, professionals, children and their families. In particular, we observe the prevalence of the idea of the child as a future and of a preparatory pre-school to the later years of schooling, the latter aspect being the central focus of this reflection.*

KEYWORDS: UNESCO. Educational policies. Mandatory teaching. Child education.

Introdução

As crianças são o centro do discurso de uma legislação robusta no contexto brasileiro, em especial, o direito de sua educação manifesto em leis, documentos, relatórios e materiais diversos. Também temos uma abrangente rede de pesquisadores que atuam tanto na militância social quanto na produção científica⁴. Uma das mudanças mais recentes da educação brasileira foi a extensão da obrigatoriedade do ensino, dos 4 aos 17 anos, indicada pela Lei nº. 12.796 (BRASIL, 2013), medida que inclui parte da educação infantil, a pré-escola. Desde 2009, quando a Emenda Constitucional (EC) nº. 59 (BRASIL, 2009) sinalizou esse encaminhamento, estudos e pesquisas têm sido conduzidos tanto para discutir as intenções que ancoram os argumentos legais (DIDONET, 2009; DINIZ JUNIOR, 2020; ROSEMBERG, 2002), como também as implicações da implementação da lei, seja para as crianças, suas famílias, instituições e profissionais (CAMPOS, 2013; LIRA; DREWINSKI, 2020; CAMPOS; BARBOSA, 2016; COUTINHO; ALVES, 2019).

O percurso teórico-metodológico deste artigo inclui análise documental de materiais produzidos e veiculados a partir da década de 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com vistas a problematizar como o discurso dos

⁴ Sobre essa questão ver Brasil (1996, 2009), Rosemberg (2002), Flores (2017), Carvalho (2016), Campos (2012), Arelaro (2017), dentre outros.

documentos lastreia as determinações legais na educação das crianças pequenas brasileiras. São objeto de estudo os documentos produzidos na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990 (UNESCO, 1990), na Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Dakar no ano 2000 (UNESCO, 2000), e o Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015 (BRASIL, 2014), elaborado pelo Ministério da Educação brasileiro em parceria com a UNESCO.

A discussão tensiona o caráter regulador das políticas e suas implicações no governo das crianças, sem deixar de considerar o direito de todas a uma educação infantil de qualidade, que respeite as especificidades infantis. Considera que “[...] discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (VEIGA-NETO, 2000, p. 56), ou seja, neste caso, constituem a criança, como deve ser a educação infantil, reforçando a narrativa moderna.

Com relação às seções que constituem este texto, além da introdução, apresentamos como historicamente se configuraram as políticas educacionais para as crianças pequenas. Num segundo momento, a partir da análise documental, problematiza como a ampliação da obrigatoriedade da escolarização para as crianças de 4 e 5 anos de idade induziu a práticas preparatórias para o ensino fundamental. Na terceira seção, analisa como a ampliação também traz efeitos secundários, que impactam na baixa cobertura de atendimentos em creche, entendida como assistência, e a inadequação dos espaços físicos das instituições, dentre outros aspectos. O artigo termina com as considerações finais.

A infância e sua educação no movimento da história: caminho para compreender as políticas para as crianças pequenas

Ao compreender a educação como formação humana, que se dá nas relações sociais e de forma sistematizada nas instituições educativas, reconhecemos que, historicamente, as crianças estiveram à margem das políticas públicas, passando a ocupar um lugar central e decisivo ligado ao ordenamento jurídico e social próprio da sociedade capitalista. Na análise das condições de constituição de uma infância escolarizada na modernidade e com o intuito de problematizar a escolarização das crianças brasileiras a partir dos 4 anos de idade, Silva e Henning (2019) tomam como elemento analítico o aparato legal que normatiza a obrigatoriedade de matrícula e permanência das crianças na escola. Reconhecem que a Lei nº. 12.796 (BRASIL, 2013) amplia o atendimento das crianças de 4 anos de idade na educação básica sob a ótica do direito e inclui o elemento da obrigação, sendo produtivo considerar os impactos da legislação nos deslocamentos das formas do serviço prestado.

Pensar o presente a partir da história encaminham as autoras a refletir sobre as implicações dos aparatos legais na constituição do sujeito-infantil-escolarizado. Dedicam-se aos acontecimentos que colocam em evidência a infância e sua educação na modernidade, nos rastros de uma narrativa que delinea, define, enquadra, uma vez que consideram (SILVA; HENNING, 2019) que a emergência da infância escolarizada está atravessada por relações de poder e saber e imersa num jogo de forças. Empreendem um exercício crítico que problematiza e questiona como se formou a rede discursiva que dita verdades sobre a infância, reconhecendo que é pela instituição escolar que ela se torna alvo de controle.

A ideia de criança como futuro, orientada pela lógica do trabalho e da produção, dissimula a exclusão e o antagonismo das relações sociais e justifica a necessidade de sua educação: “Historicamente foi atribuída à educação a tarefa de conduzir a infância, pois ela sempre foi vista como a fonte de comportamentos a serem educados e corrigidos” (MAGALHÃES, 2012, p. 147).

A partir de 1970 começa-se a considerar a educação infantil como uma questão política, configurando-se um terreno permeado por disputas em torno da manutenção dos sentidos assumidos como legítimos como, por exemplo, entendê-la meramente como uma etapa preparatória para os anos escolares subsequentes (FRANGELLA, 2009).

A responsabilidade com a educação das crianças pequenas passou a ser objeto de atenção muito recentemente no contexto brasileiro, cuja história revela a dicotomia entre creche e pré-escola na educação infantil. Assim, para as crianças de 0 a 3 anos de idade, os atendimentos se concentraram em ações assistencialistas, permeadas por uma educação para formação de hábitos e controle de comportamento na atenção às necessidades básicas. Para as crianças de 4 a 6 anos, a ação preparatória marca a atenção desde longa data, com reconfiguração em diferentes momentos históricos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394 (BRASIL, 1996), a tentativa de superação da dicotomia de práticas e concepções entre creche e pré-escola foi intensificada e concretizada em algumas realidades. Contudo, mais recentemente, ao tornar obrigatória a matrícula para apenas parte da educação infantil, reconhecemos que a perspectiva preparatória é retomada (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016). Alguns apontamentos teóricos de pesquisadores que se debruçaram sobre as intencionalidades, concepções e racionalidades que atuaram na constituição dos últimos 50 anos do campo da educação infantil nos ajudam na reflexão.

Assim, a ampliação do direito à educação deu-se progressivamente nas últimas décadas no Brasil (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016). Seguindo a Constituição brasileira (BRASIL, 1988), a LDBEN nº. 9.394 (BRASIL, 1996) reafirmou o direito à educação infantil para todas

as crianças, considerando-a como primeira etapa da educação básica. Nos anos seguintes, observou-se um esforço em organizar documentos orientadores para a área da educação infantil sobre os espaços físicos, padrões de qualidade, o papel das interações e da brincadeira, enfim, um conjunto de temas e aspectos importantes para a elaboração das propostas pedagógicas nos municípios.

Ao discutir a construção do direito à educação infantil e fazer um balanço dos 20 anos após a LDBEN (BRASIL, 1996), Flores (2017), resgata aspectos importantes da trajetória recente dessa etapa do ensino e desafios para a garantia do direito educacional para todas as crianças. Com relação à obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, a pesquisadora sinaliza os riscos quanto à organização de propostas com viés preparatório, o que pode descaracterizar as finalidades e objetivos da educação infantil.

No que tange à obrigatoriedade de matrícula, a preocupação envolve saber se haverá ganhos no direito à educação, como fica a liberdade de escolha das famílias e se estaríamos recuando à concepção de uma pré-escola preparatória (CAMPOS; BARBOSA, 2016), ou seja, quais os efeitos para uma área ainda frágil em sua constituição. Mais recentemente, em 2017, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), cuja formulação esteve envolta em uma série de conflitos e tensões. Tal empreendimento responde, em partes, ao que dispõem os documentos aqui analisados, sendo um exemplo disso a produção de material didático focado no ensino de letras e números.

A pré-escola como preparatória na narrativa dos textos

Num cenário de muitos desafios, nas primeiras décadas do século XXI, parte da educação infantil, a pré-escola, se tornou obrigatória no Brasil, cujos dispositivos legais podem, por um lado, ser considerados uma conquista, mas por outro, pela forma como têm sido interpretados e implementados, gerar preocupação. Nesse sentido, Campos e Barbosa (2016) questionam se a focalização nos anos próximos ao ensino fundamental configura-se como uma prioridade histórica e se seria possível atender a lei a partir de uma lógica de política universal.

Considerando o foco do estudo, debruçamo-nos sobre os documentos produzidos por uma das agências que mais influenciam a educação nos diferentes países, dirigindo o olhar sobre o texto, fruto da Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Cúpula de Dakar (UNESCO, 1990), levando em conta os desdobramentos decorrentes das proposições apresentadas, cujo foco foi a defesa da Educação para Todos (EPT) e seu papel na indução das políticas educacionais. Também tomamos como fonte de análise o Relatório Educação para

Todos no Brasil, 2000-2015 (BRASIL, 2014), pois explicita o acompanhamento dos princípios defendidos no país. O *corpus* analítico selecionado se apresenta em razão dos objetivos da investigação e os reconhecidos interesses de tal agência na indução das políticas voltadas para a infância, especialmente, nas últimas três décadas.

A UNESCO consolidou-se em 1945, vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU)⁵, configurando-se como um órgão cujo objetivo declarado é a atuação em áreas estratégicas para o desenvolvimento dos países, incluindo a educação, movimento intensificado a partir de 1990. O papel dos organismos internacionais, seus objetivos e campo de ação precisam ser considerados no cenário histórico em que se apresentam. Carpes (2017) pontua que o conceito de organização internacional surge de acordos firmados entre países soberanos, com finalidades pré-determinadas. Dos tratados internacionais resultam convenções, as quais gozam de autonomia para gerir interesses e finalidades específicas, resultando em documentos e orientações que atuam diretamente nos países periféricos, impulsionando reformas e políticas.

O olhar para os fenômenos educacionais pode se dar a partir de diferentes perspectivas teóricas, as quais nos ajudam a ler a realidade e entender como esta se constitui. Dentre os teóricos que lastreiam esta reflexão estão o filósofo francês Michel Foucault, cujos escritos são instigantes para pensar a educação, como nos alertou Veiga-Neto (2003). O caráter vigoroso e intrigante de seu pensamento nos encaminha para examinar a educação numa posição de crítica permanente, que indaga, problematiza as relações entre poder e saber, nos ajudando a perceber como os saberes e as práticas vêm funcionando e se explicitam na tessitura dos documentos, expondo a interface entre infância e poder, como alerta Bujes (2005). Ao tomar para análise os documentos acima mencionados, buscamos reconhecer intencionalidades e racionalidades subjacentes ao discurso que orienta e encaminha a obrigatoriedade do ensino no Brasil.

Ancorada na perspectiva foucaultiana, Lemos (2009) reconhece que o governo da população que emergiu na segunda metade do século XVIII esteve ligado à defesa da sociedade com vistas a ampliar a vida, gerindo as condutas, os espaços onde se efetiva essa gestão e o tempo considerado linearmente em direção ao desenvolvimento, cuidadosamente aproveitado para expandir as capacidades. Nos séculos seguintes, paulatinamente, as famílias e as crianças tornam-se alvo de prescrições, emanadas, especialmente, dos documentos das agências internacionais, efetivando o governo da vida em nome da segurança da população, com cálculos

⁵ Criada em 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, atualmente congrega 193 Estados membros que atuam em diferentes áreas estratégicas. Ver mais em: <https://www.un.org/en/sections/what-we-do/index.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

de custos para potencializar a ordem e a regulamentação, ou seja, dispende os recursos de forma eficaz.

As práticas voltadas à gestão e regulação dos processos humanos são entendidas por Foucault (2003) como o biopoder, que ao agir sobre as populações maximiza seus processos vitais. Seja no âmbito da saúde, da educação ou da vida privada, um conjunto de estratégias é colocado em ação, atuando sobre a coletividade e sobre os sujeitos individualmente. A preocupação do autor foi o sujeito e sua constituição e, nessa empreitada, nos apresenta o conceito de poder, o qual é interessante resgatar. Foucault (2003, 1995) esclarece que o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é que ele não se impõe como força, na pessoa de um sujeito, mas permeia as relações, produz coisas, forma saber, constrói discursos.

A necessidade de gerir a população infantil se coloca socialmente na modernidade e pode ser analisada na perspectiva foucaultiana como um interesse social da organização produtiva, que precisava de corpos vivos e dóceis para o trabalho nas fábricas. A partir do momento em que a infância é considerada como uma categoria social que se difere do adulto, o conjunto da população infantil passa a ser olhado com interesse, tanto do ponto de vista de suas necessidades, como de suas potencialidades (FOUCAULT, 2002a).

O governo da população infantil se intensifica com a reestruturação política da sociedade. Ao interpretar as reflexões de Foucault acerca do neoliberalismo, Laval (2020, p. 62) destaca que o Estado maximiza seus efeitos indiretos, manipula interesses, de forma que o mercado é o princípio regulador. Assim, “[...] o neoliberalismo é primeiramente uma maneira de repensar o papel do Estado e o modo de intervenção do governo [...]”, é a governamentalidade ativa voltada para o mercado.

O autor reconhece que a norma opera no jogo de interesses do mercado, ela é produtiva, sendo a educação uma forma de atividade produzida por sujeitos que agem segundo as regras, que são parte do processo e não exterior a ele: “Segundo Foucault, não há vida que não seja normativamente orientada [...]” (LAVAL, 2020, p. 102), e na sociedade “[...] o poder se exerce no interior das práticas e dos sujeitos” (LAVAL, 2020, p. 103), operando uma ‘normalização biopolítica’, pois se funde com os processos da vida num cruzamento da disciplina com a regulamentação.

Foucault (2008) define esse processo como governamentalidade, o exercício do poder de uma maneira complexa e extensiva tendo como alvo a população, efetivando a biopolítica. Laval (2020) lembra que na perspectiva foucaultiana reconhece-se o caráter produtivo desse investimento, por isso, as instituições que se ocupam dos diferentes momentos da vida, como as escolas, são campo fértil para seu exercício.

Os investimentos em termos educacionais na década de 1990, com o financiamento dos organismos internacionais, consideram a pré-escola como um apêndice e uma prolongação da escolarização, como forma de prevenir o fracasso escolar no ensino fundamental, e é nessa perspectiva que se fundam os documentos e o apoio financeiro. Assim, no século XX, o foco muda, se alarga, e inclui parte da educação infantil (ROSEMBERG, 2002).

As reformas do Estado e educacional, em curso desde os anos de 1990, colocaram no centro das discussões as questões da infância, oportunizando acesso e padrões mínimos de qualidade, indicação recorrente dos organismos internacionais. Nesse propósito, a educação figura como política redistributiva compensatória, sem agir na estrutura da produção das desigualdades do capitalismo, e focaliza em alguns grupos alvo. A intenção de incidir nas carências das populações vulneráveis sustenta-se num discurso legítimo que busca mitigar as mazelas, contudo, não age sobre as causas da pobreza, das dificuldades de aprendizagem ou abandono da escola, por exemplo, atuando de modo paliativo. Assim, embora as orientações dos organismos internacionais não se traduzam em ações diretas, pois passam por interpretações nos governos, os textos merecem ser analisados (CAMPOS, 2013).

O emaranhado de relações de poder sustentado e intensificado na modernidade apresenta novos contornos nas últimas décadas, processo iniciado em meados do século XX e que põe em evidência novas instituições e agentes comprometidos com a gestão da população infantil. Essa capilaridade do poder que atua na produção de verdades passa a ser evidente na ação de organismos internacionais, portadores do discurso que passa a gerir a infância, seu cuidado e educação, e que se associa a outros atores, principalmente da sociedade civil, com fundações ligadas ao empresariado.

Uma análise histórica e documental dos relatórios produzidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na década de 1990 e primeiros anos do século XXI é empreendida por Lemos (2009) sob a ótica das estratégias de gestão da vida, de governo das crianças, acionadas pelo discurso do órgão, da gerência do espaço e do tempo das crianças. Como pontua, o UNICEF, que tem ampla atuação no Brasil com a produção de materiais, realização de assessorias, eventos e financiamento de projetos, e os documentos do órgão, ressaltam a necessidade de cuidado da infância como forma de promover o progresso dos países.

Em estudo quanto aos ordenamentos legais relacionados à obrigatoriedade e gratuidade da educação em três países – Brasil, Chile e Uruguai –, Diniz Junior (2020) identifica que as declarações e documentos das organizações internacionais contribuíram para a normatização em cada país, cuja legislação regulamenta a ampliação da escolaridade, mas não garante o

acesso, a efetivação do direito. O autor destaca o papel decisivo dos organismos internacionais com suas convenções e declarações, atuando no escopo legal de cada país.

A Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990) representou um marco na afirmação do *slogan* da Educação Para Todos (EPT) a ser adotado e implementado ao longo da década de 1990, especialmente, ressaltando que o trabalho dos governos deveria se dar com o apoio, cooperação e participação de outros agentes, firmando parcerias. Em várias passagens, o documento decorrente da Conferência indica a necessidade de garantir uma educação básica e fundamental a todas as crianças e jovens, e destaca a importância de que se incluam metas nessa direção nos planos nacionais de educação de cada nação. Cabe registrar, a partir de Carvalho, Axier e Frangella (2019) e Marcello e Bujes (2011), que para a perspectiva foucaultiana as políticas atuam como regimes de verdade, cujo texto pode ser compreendido como discurso que envolve disputas de poder pela significação, numa linguagem carregada de intencionalidades.

A partir do reconhecimento de que a educação funciona numa teia imbricada de relações de poder, comprometida com práticas de regulação da população infantil e que colabora com o governo geral da sociedade, consideramos que os interesses econômicos se sobrepõem aos de outra natureza, uma vez que a desigualdade social sistemática é identificada e mencionada, mas não superada. Fischer (2001) entende que dada a complexidade de investigar as coisas ditas, precisamos considerar a relação entre discurso e poder, trabalhando arduamente com os textos veiculados, deixando-os aparecer. A partir da perspectiva foucaultiana, a autora lembra que os enunciados e as relações são postos em funcionamento pelo próprio discurso, o qual é estudado como uma prática social que atua na constituição daquilo que fala.

O documento de Jomtien enfatiza a indispensabilidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, ampliando o acesso à educação básica, com destaque para a reiteração das expressões ‘qualidade’ e ‘equidade’. A noção de aprendizagem explicitada e subjacente ao texto destaca o desejo de que as pessoas “[...] apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...]”, com destaque para a importância de “[...] definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho [...]” (UNESCO, 1990, art. 4).

A racionalidade neoliberal é uma forma de governo dos indivíduos, sob a perspectiva financeira: “A única forma efetivamente concebível e legítima é imanente ao próprio funcionamento do mercado [...]” (LAVAL, 2020, p. 75), e assume ares de naturalização em conformidade com o movimento natural da sociedade. O autor nos auxilia a reconhecer que o

mercado é um espaço normativo e a economia uma alavanca do poder, uma vez que “Governar à maneira neoliberal é agir sobre o meio de forma que o indivíduo aí evolua, em respeito às regras que regem esse meio e respondendo às incitações que tal meio produz na direção do crescimento de seu capital” (LAVAL, 2020, p. 80).

A indicação para educação das crianças pequenas, cujos marcos regulatórios se apresentam desde a década de 1990 e se acentuam nos anos 2000, inclui a educação infantil como estratégia de combate à pobreza, prevalecendo de modo geral de 0 a 3 anos o foco na proteção e nutrição e, nos 4 e 5 anos, a preparação para a escolaridade futura (CAMPOS, 2013).

Ao analisar a configuração da escolarização obrigatória no Brasil, Chile e Uruguai Diniz Junior (2020, p. 9) observa que a década de 1990 foi um período de elaboração de nova legislação para a educação e que “[...] os anos 2000 se configuraram como marco na ampliação da educação nos referidos países, ao ponto que, no ano de 2013, todos já ofertavam 14 anos de escolaridade obrigatória e gratuita”, constatando que, nos três países, a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos, o que evidencia a adoção de uma agenda comum.

No Brasil, a mudança de ênfase merece um olhar atento e inquieto (MARCELLO; BUJES, 2011), uma vez que a discussão ganha corpo e assume contornos para além da esfera pública, especialmente a partir de 2006, com o surgimento do movimento Todos pela Educação⁶ (TPE), organização com o protagonismo da sociedade civil empresarial que sustenta o discurso dos documentos e organismos internacionais e passa a atuar nas decisões públicas. Os argumentos de ação legitimam uma causa justa e dão sustentação ao discurso das agências internacionais, mas visam interesses que beneficiam o próprio empresariado, configurando-se como objeto de disputa que merece ser problematizado. A ausência de participação e responsabilidade por parte dos governos nas políticas sociais abre espaço para a atuação do empresariado na esfera educativa, com serviços tecnológicos, produção de material didático, formação de professores, âmbitos bastante lucrativos e que são alvo do mercado.

O movimento global que põe em evidência a preocupação com as crianças, suas vidas, sua educação, empreendido pelas ciências, pelos pesquisadores, é assumido também pelos organismos internacionais e empresariado, cuja discussão torna-se vital para o funcionamento social, para a formação de trabalhadores. Nas últimas décadas do século XX, essas discussões passaram a fazer parte da agenda dos organismos internacionais e do governo nacional. Com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança realizada em 1989 e a Declaração

⁶ Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que se declara “com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil”. Ver mais em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Mundial de Educação para Todos, de 1990 (UNESCO, 1990), uma série de ações desencadeadas mobilizou esforços dirigidos às crianças, cujo foco, inicialmente, estava no ensino fundamental, mas pouco a pouco foi se aproximando das crianças menores.

O conceito de Agenda Globalmente Estruturada de Educação (AGEE) é apresentado por Dale (2004), compreensão que entende a globalização como um conjunto de dispositivos político-econômicos que atua para manter o sistema capitalista reconhecido como uma economia global cujo motor é o lucro, que encaminha formas de autoridade, no caso da esfera educativa, e instaura o que o autor chama de formas de governação. Estas, atuam sobre os processos de transmissão do conhecimento, seu financiamento e regulação, e as organizações internacionais, como a UNESCO, desempenham um papel crucial nesse processo.

Os interesses geridos pelo capital nos encaminham para considerar o conceito de Estado para Foucault, composto por processos heterogêneos e governamentalidades múltiplas, sendo que ao final de 1970 e nas décadas seguintes, em face da crise da sociedade e seus modos de gestão, atua na transformação dos modos de governar, por meio de instrumentos que normatizam os interesses e se sustentam em princípios econômicos: “[...] o neoliberalismo não responde somente a uma crise de acumulação do capital; ele responde a uma crise de governamentalidade muito mais ampla e diversificada” (LAVAL, 2020, p. 133). Instaura um sistema denso e contínuo de controles sobre a existência, incluindo a esfera educativa, em que a nova arte de governar neoliberal remodela as relações dos indivíduos baseada na competitividade, a qual está no centro das regras do mercado.

O mercado é considerado um meio normativo, onde o sujeito econômico age se curvando às suas normas, evidenciando a normalização neoliberal, ou seja, um poder que regula para produzir mais, atua no governo dos interesses, o que o explicita como difuso na ação sobre os outros, formas de relações de poder sobre o domínio da existência individual e coletiva (LAVAL, 2020).

No âmbito dos países, segundo Campos e Barbosa (2016), a governamentalidade política se fez mais como fruto de coerções do que consensualmente, pela pressão dos organismos internacionais, sobrepondo valores de mercado à democracia. Na ausência da ação do Estado como provedor e garantidor do direito à educação, esta passa a ser pensada e proposta como um produto a ser consumido.

O objetivo do bem comum e a educação como direito fundamental sustentam as investidas do capital financeiro e empresarial na esfera educativa, induzindo políticas e a construção da legislação. No *site* da organização TPE são descritos os campos de atuação e,

dentre eles, destaque para a melhoria da educação no país, incluindo a ajuda na instituição da ampliação da escolaridade obrigatória indicada pela EC nº. 59 (BRASIL, 2009).

Sob o argumento de garantir o direito à educação, que já fora explicitado em leis anteriores embora não efetivado, a ampliação da obrigatoriedade do ensino acaba por retomar uma educação compensatória e preparatória superada em termos de discussões e pesquisas no Brasil, mas que encontrou campo fértil para se estabelecer novamente, até porque na prática, muitas instituições ainda estruturavam ações nessa direção. Com foco no cidadão do futuro, “O desenvolvimento da prontidão das crianças para a escola e para a vida não é apenas um *slogan* econômico, mas um imperativo que tem sido traduzido em políticas de escolarização da infância contemporânea” (CARVALHO, 2016, p. 249).

No Relatório EPT no Brasil, 2000-2015 (BRASIL, 2014), a ampliação da obrigatoriedade do ensino para a pré-escola é avaliada como um desafio sem precedentes para o país, que inclui a oferta de vagas pelo poder público e a efetivação da matrícula por parte dos responsáveis. Ganha destaque no texto a discussão sobre a necessária qualidade na educação ofertada, reforçando o papel das avaliações, ou seja, o Estado como gerenciador do serviço com sistemas ampliados nas últimas décadas: “Observa-se, com isso, que, nestes documentos, conceber qualidade é, pois, *inseparável* de um conceito de criança que deve aprender mais, que deve ter mais oportunidades etc. Não se trata, obviamente, de se contrapor a isso, mas mostrar como se processa o funcionamento de tais dinâmicas” (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 62-63, grifos das autoras).

As verdades, segundo Foucault (2002b), precisam ser olhadas considerando o papel constitutivo da linguagem, aspecto que chama a atenção para analisar o discurso dos documentos, uma vez que estes não apenas falam da infância, do cuidado e educação das crianças pequenas, mas os constituem, o que nos leva a reconhecer que o conteúdo dos textos atua sobre sujeitos infantis e as práticas pedagógicas. Fischer (2001, p. 204) lembra que “As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo [...]”, sendo desejável que interroguemos a linguagem, sua forma de produção, mapeando ‘os ditos’, mostrando sua relação com o tempo, o lugar e os sujeitos que a anunciam.

O alargamento da escolaridade obrigatória que incluiu parte da educação infantil é avaliado no Relatório da EPT (BRASIL, 2014) como um passo importante para ampliar o direito à educação, com políticas voltadas para indicadores de qualidade na oferta desse serviço, incluindo, especialmente, a formação docente. Em termos de investimentos estruturais, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar

Pública de Educação Infantil (Proinfância)⁷, de acordo com o relatório, atuou fundamentalmente na construção de instituições, com ampliação de unidades aprovadas entre 2007 e 2013, embora em termos de recursos tenha decrescido o investimento a partir de 2009. Este aspecto adquire relevância em termos de ampliação das vagas, contudo, dada a demanda reprimida de crianças não atendidas, as estruturas construídas ainda se mostram insuficientes, situação que induz os municípios a adotarem estratégias de redução da jornada de atendimento e criação de turmas de pré-escola em instituições de ensino fundamental como forma de atender a obrigatoriedade, mas comprometendo a qualidade do serviço ofertado.

Ao retomar os marcos das conferências, o Relatório (BRASIL, 2014), sinaliza que em Jomtien (UNESCO, 1990) o desafio era o acesso, em Dakar (UNESCO, 2000) a permanência e inclusão e, para a Coréia do Sul (2015)⁸, a universalização, com compromisso especial para a educação infantil, uma vez que o ensino fundamental já era o foco há várias décadas. Marcello e Bujes (2011) advertem que a discussão não deve se resumir a qualificar um discurso como verdadeiro ou falso, mas como ele atua na produção de uma nova concepção de infância, ou seja, considerar porque essas proposições aparecem, o que legitimam e quem beneficiam; pensar sobre isso nos ajuda a refletir sobre os princípios que sustentam a obrigatoriedade do ensino para a pré-escola e como a infância assume o centro das narrativas.

A ênfase nos documentos de que todos são responsáveis pela educação abre espaço para que outros atores, além do poder público, passem a ser considerados como parceiros indispensáveis na tarefa de educar as novas gerações. Essa redefinição do papel do Estado, que se desobriga de ser o principal agente provedor desse direito, o coloca mais como regulador, o que encaminhou para que sua responsabilidade fosse delegada às organizações, fundações, geralmente ligadas a grandes empresários do ramo de tecnologia, material didático, inclusive atuando na formação docente. O ordenamento internacional direciona-se para mitigar os problemas de diferentes nações, dentre eles, a educação, inicialmente considerada importante como forma de ampliar a participação social dos sujeitos, mas, na prática, essa função tem sido comprometida pelos interesses econômicos e laborais que impõem uma formação mais técnica e menos crítica (DINIZ JUNIOR, 2020).

Ao buscar compreender o neoliberalismo considerando os escritos foucaultianos, Laval (2020) o reconhece como um tipo de governamentalidade que precisa ser analisada a partir das relações de poder, identificando-o como a ação sobre a ação pela articulação de técnicas

⁷ Instituído em 2007 pelo governo federal, o programa visa garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil.

⁸ Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 2015.

governamentais em nível micro e macropolítico. Assim, o neoliberalismo diz respeito não só à economia, mas a um modo de governo dos homens, uma vez que as consequências das políticas neoliberais atingem a coletividade. O sujeito em questão é o homem econômico, e Foucault pode inspirar o estudo da questão neoliberal ao esmiuçar as formas de poder e de Estado, a recriação de formas de dominação e governamentalidade iniciada na segunda metade do século XX.

Levar em conta as análises de Foucault exige que consideremos o momento histórico em que foram desenvolvidas. O autor acompanhou a atualidade política de seu tempo atravessada pelo surgimento histórico do acontecimento neoliberal, pensando-a na forma de explicação e resistência com ferramentas teóricas específicas, considerando que uma teoria é ao mesmo tempo um método. Cabe registrar que as reflexões foucaultianas sobre esse tema, desenvolvidas especialmente entre os anos de 1975 e 1980, se deram a partir de configurações iniciais do neoliberalismo, cuja consolidação e universalização se dão a partir da década de 1990, gerenciando, inclusive, as políticas públicas. Seu pensamento sobre esse tempo pode ser retomado para esclarecer como se configura o nosso tempo e as políticas educacionais neoliberais, ou seja, considerar o que suas ideias nos ensinam sobre a nossa realidade (LAVAL, 2020).

Didonet (2009) já alertava que a medida justa não seria impor a obrigatoriedade de matrícula aos pais, mas insistir no dever do Estado em assegurar oferta democrática de educação infantil, a qual, por ser um direito público subjetivo, não precisaria recorrer ao princípio da obrigatoriedade. Isso inclui prever financiamento da etapa, ampliação do número de vagas, ressaltando o papel socializador da educação para as crianças, movimento que faria resistência às recentes defesas do ensino domiciliar, por exemplo.

O discurso dos documentos reativa a tensão entre as funções da pré-escola, que na prática efetiva uma preparação ao ensino fundamental, na contramão dos objetivos da educação infantil explicitados nos documentos orientadores da área, destacando o caráter social, político e pedagógico dessa etapa. Nesse sentido, os textos, as políticas e as ações que mobilizam operam uma ruptura entre o que se defendia sobre a educação das crianças pequenas, concepções construídas e sedimentadas a partir da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que incluiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com objetivos e especificidades os quais não a subordinam às etapas posteriores da escolarização.

Efeitos secundários da política

O estudo da relação entre educação infantil e ensino obrigatório tem se intensificado nas pesquisas, da mesma forma que os serviços de educação e cuidado têm se expandido, especialmente, nos anos mais próximos ao ensino fundamental. Os benefícios aparentes do caráter que assume a pré-escola chamam a atenção dos elaboradores das políticas públicas, sob o discurso generalizado de aprendizagem desde o nascimento e da associação da frequência à educação infantil com o desempenho escolar posterior. Os economistas defendem o investimento educacional em crianças pequenas como produtivo, contudo, as parcerias firmadas podem trazer riscos e expor relações de poder, pois estudos evidenciam a adoção de processos típicos da escola primária com prejuízos às crianças pequenas (MOSS, 2011).

Outro aspecto que merece ser problematizado é que na medida em que a educação infantil efetiva uma tendência preparatória para as crianças da pré-escola, retoma a perspectiva assistencialista para as crianças de 0 a 3 anos de idade, ou seja, a obrigatoriedade do ensino tem efeitos para além da pré-escola. Temos acompanhado diversos programas, projetos de lei e iniciativas voltadas ao atendimento assistencial para as crianças de até 3 anos de idade, os quais deixam bastante evidente esta concepção. A flexibilização na exigência de formação dos profissionais promove a reativação de cargos já extintos, como atendentes de creche, cuidadores, que recebem salário menor e trabalham mais horas. Outros exemplos manifestam a criação de um auxílio financeiro para que pais assumam a tarefa de cuidar e educar de seus filhos em suas casas, como também, em algumas localidades, foram aprovados projetos que regulamentam as mães crecheiras ou ainda as creches domiciliares.

Iniciativas nesse sentido nos encaminham para rememorar que a constituição da educação infantil tem sua origem não como uma política de Estado, mas como ação para assistir as famílias, configurando-se em iniciativas focais e não universais (CAMPOS; BARBOSA, 2017). Como já mencionamos, os documentos orientam as políticas e a legislação, e a aprovação da obrigatoriedade do ensino para a pré-escola contempla o grupo de crianças dos anos próximos ao ensino fundamental, configurando-se como política focalizada.

A centralidade nos anos mais próximos da escolaridade é justificada pela prática focalista que se fundamenta na lógica da fragmentação e do curto prazo, pois entende-se que a antecipação da entrada das crianças na Educação infantil garantirá maior sucesso em seu processo escolar futuro. [...] a universalização do direito, quando subjugada à lógica da focalização, produz um efeito perverso, pois acaba por incluir excluindo, ou seja, por meio da disjunção entre quantidade e qualidade (expansão sem qualidade), e também do *encolhimento* do direito de outros, no caso das crianças de 0 a 3 anos (CAMPOS, 2013, p. 205).

Em análise desenvolvida há quase uma década, Campos (2012) registra que na idade dos 4 e 5 anos, a educação era obrigatória na maioria dos países da América Latina, com diferenças na cobertura de atendimento entre eles. Campos (2013) também assinala que a responsabilidade pública é mais visível para as crianças de 4 e 5 anos, o que se evidencia no recorte da obrigatoriedade da educação infantil no Brasil e nos países próximos.

Mais recentemente, ao realizar um estudo comparado da pré-escola obrigatória nesse contexto, Arrabal (2019) identifica uma tendência geral de estender a pré-escola para todas as crianças pequenas, com a expansão da oferta concentrada no ano anterior ao ingresso no ensino fundamental. Especialmente nas últimas duas décadas, a legislação dos países da América Latina estende a escolaridade obrigatória para a pré-escola; em todos os países ela é obrigatória aos 5 anos e, na maioria deles, mais cedo, como pode ser observado no quadro 1⁹.

Quadro 1 – América Latina: faixa etária início educação obrigatória

País	Faixa etária/educação pré-escolar obrigatória
Argentina	4 e 5 anos
Bolívia	4 e 5 anos
Brasil	4 e 5 anos
Chile	5 anos
Colômbia	5 anos
Costa Rica	3 a 5 anos
Equador	3 a 5 anos
El Salvador	4 a 6 anos
Guatemala	4 a 6 anos
Honduras	5 anos
México	3 a 5 anos
Nicarágua	5 anos
Panamá	4 e 5 anos
Paraguai	5 anos
Peru	3 a 5 anos
Uruguai	4 e 5 anos
Venezuela	3 a 5 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Arrabal (2019)

A pesquisadora ressalta, contudo, que nos países os caminhos foram diferentes para chegar a essa linha de ação, principalmente considerando a grande desigualdade social e a diversidade que os caracteriza (ARRABAL, 2019). De modo extensivo, a ampliação do tempo obrigatório de escolarização se justifica por maiores oportunidades de aprender, contudo, não são efetivamente mais anos de escola que garantem isso, mas sim, as práticas implementadas, o como se ensina, o que é privilegiado com as crianças. Campos (2010, p. 300) chama a atenção

⁹ Não foram encontrados dados de Cuba, Haiti e República Dominicana.

para compreender que “[...] a expansão do acesso por si só não expressa o quão justo é um sistema educacional”, sendo importante alargar o olhar para as contradições sociais e as políticas sociais focais, comuns em países dependentes.

A autora destaca que o debate não diminui ou faz juízo sobre a pertinência da obrigatoriedade, mas deve centrar-se na democratização da educação básica, que precisa considerar uma universalização que inclua e preserve o direito à educação, não só de acesso, mas de permanência nas instituições. Pinto e Alves (2010) ressaltam que a expansão do ensino obrigatório para a faixa etária dos 4 e 5 anos representa um desafio que exige planejamento por parte dos gestores, com desejável articulação entre os entes federados. Nesse sentido, considerando o maior número de matrículas, é importante garantir um valor mínimo de investimento por criança, pois se não ampliados os recursos disponíveis, estes se mostrarão insuficientes para atender a expansão.

Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, a depender de como são organizadas e propostas, concorrem para marcar a ambivalência da definição do que seria pedagógico (FRANGELLA, 2009), correndo o risco de interpretações equivocadas marcadas pela antecipação de modelos preparatórios. Com a obrigatoriedade, as práticas pedagógicas que antecipam processos típicos para crianças maiores, com preenchimento de apostilas e folhas xerocadas, foram intensificadas (DEUS, 2019), negligenciando o brincar como eixo do trabalho pedagógico. Prevaecem atividades ‘tarefeiras’, para encher pastas, e com pouca participação infantil. Em termos práticos, os documentos ancoram os argumentos das mudanças, encaminhando diferentes estratégias de ação e implicações. Atentar para o âmbito da implementação da política é importante como forma de reconhecer como ela foi interpretada e materializada nos diversos contextos.

A ampliação da obrigatoriedade do ensino para parte da educação infantil, a pré-escola, produziu um conjunto de efeitos que impactam diferentes atores, com importância para o reconhecimento dos fundamentos e princípios que sustentaram tal indicação e de pensar sobre as tensões e desafios envolvidos na sua implementação. Cabe, portanto, perguntar: Qual o óbice para as crianças? As compreensões evidenciadas nesse processo impactam na concepção de criança e educação infantil construídas e defendidas pela área, especialmente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). A partir das pesquisas já produzidas, podemos avaliar que a implementação corre o risco de colocar em prática experiências deletérias para as crianças? Na tentativa de responder a esses questionamentos, várias pesquisas têm sido realizadas (LIRA; DREWINSKI, 2020; LIRA; MACHADO, 2019; CAMPOS; BARBOSA, 2016).

As intencionalidades e arranjos do governo neoliberal nos encaminham para reconhecer os fenômenos de dominação, analisando-os e mostrando sua lógica. O neoliberalismo remodela o papel do Estado e transforma as subjetividades, por meio de múltiplos mecanismos de poder: “O poder atravessa os indivíduos e os normaliza. Em Foucault, não se vê as técnicas do poder neoliberal como exceção. Pelo contrário, existe uma modificação no tipo de subjetivação reivindicada [...]” (LAVAL, 2020, p. 72).

Além disso, tornou-se prática usual para aumento do número de vagas atender as crianças em turmas de pré-escola nas instituições de ensino fundamental e em jornada parcial, o que, sob o ponto de vista das famílias, cria a necessidade de encontrar outra forma de atendimento ou pessoas para ficar com as crianças enquanto os responsáveis estão no trabalho (LIRA; MACHADO, 2019).

A inadequação do espaço físico e das práticas pedagógicas para a faixa etária da pré-escola, somada à fragilidade da formação dos profissionais, explicita que as crianças são alvo do poder, que se ancora num discurso que as enaltece, mas que, na efetivação das políticas, estabelece condições e empreende encaminhamentos para governá-las, produzindo efeitos secundários que comprometem seus direitos.

Considerações finais

As questões levantadas não esgotam a complexidade dos discursos e seus efeitos, mas analisar os documentos, reconhecer suas intencionalidades e as racionalidades que os sustentam, nos permitiu problematizar os fundamentos que sustentam a ampliação da obrigatoriedade do ensino para a pré-escola. Ao retomar como historicamente as políticas educacionais incluíram as crianças de 4 e 5 anos de idade, identificamos que são o reflexo das intencionalidades das agências internacionais que colocam as crianças no centro dos discursos e encaminham uma pré-escola com tendência preparatória. Ao atentar aos fundamentos que sustentam a legislação brasileira também foi possível, a partir de estudos já publicados, reconhecer as implicações e desafios decorrentes da implementação da obrigatoriedade do ensino para parte da Educação Infantil, que impactam tanto as instituições como os profissionais, as crianças e suas famílias.

Os textos dos documentos frutos da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990, e da Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Dakar no ano 2000, colocam a infância em cena e destacam o necessário investimento com sua educação como forma de atenuar as desigualdades e preparar o cidadão para a produtividade.

Sob o argumento da educação para todos, fazem ecoar a ideia de criança como futuro, e da importância da educação precoce como preparação para os anos de escolarização primária, sustentando e encaminhando práticas preparatórias na pré-escola. O Relatório Educação para Todos no Brasil explicita como esses preceitos foram apropriados pelo país e materializados em políticas educacionais, incluindo-se a extensão da obrigatoriedade do ensino indicada pela EC nº. 59 (BRASIL, 2009) e pela Lei nº. 12.796 (BRASIL, 2013). Assinala avanços e desafios, explicitando que ainda não tratamos a educação infantil como um direito de todas as crianças, com políticas públicas consistentes e abrangentes a toda a população infantil, especialmente a mais pobre.

A partir do que analisamos das concepções e proposições dos documentos da UNESCO reconhecemos que a ampliação da obrigatoriedade do ensino para a pré-escola está comprometida com uma concepção de educação infantil preparatória, que, se por um lado, buscou ser superada por alguns documentos nacionais, por outro, aparece largamente no processo de implementação da Lei.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de Educação Infantil no Brasil: Avanços e retrocessos. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/issue/view/2569>. Acesso em: 06 abr. 2020.

ARRABAL, A. A. Compulsory Preschool in Latin America: Comparative Evolution and Future Challenges. In: FARLAND-SMITH, D. (ed.). **Educação Infantil**. IntechOpen: Londres, 2019. Disponível em: <https://www.intechopen.com/books/early-childhood-education/compulsory-preschool-in-latin-america-comparative-evolution-and-future-challenges>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Assembleia Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 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[...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputado; Senado Federal, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUJES, M. I. E. Infância e poder: Breves sugestões para uma agenda de pesquisa. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III: Risos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de Educação infantil: Do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CAMPOS, R. F. Democratização da Educação infantil: As concepções e políticas em debate. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/88>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 81-105, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a04v17n49.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: Ampliação ou recuo do direito? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/147>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luiz, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1114.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

CARPES, D. M. L. **A aplicação dos recursos públicos destinados a implementação de políticas públicas para educação infantil**: Uma análise dos relatórios de gestão 2012 e 2013 do MEC/COEDI. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Dulce.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

CARVALHO, R. S. de. O investimento na formação do cidadão do futuro: A aliança entre economia e Educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea.

Educação em revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-32-no-2-ano-2016/>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CARVALHO, A. P. F. M.; AXIER, B.; FRANGELLA, R. C. P. As redes de políticas e a teoria do discurso: Potências teórico-epistemológicas para leitura do movimento político educacional na contemporaneidade. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 69-85, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/330>. Acesso em: 06 abr. 2020.

COUTINHO, Â. M. S.; ALVES, T. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 194-217, maio/jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020190003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2020.

DALE, R. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/132>. Acesso em: 15 set. 2020.

DEUS, A. C. **A pré-escola na escola**: Uma reflexão acerca das práticas pedagógicas a partir da Lei n. 12.796/13. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1634>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DIDONET, V. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/08**. OMEP, 2009.

DINIZ JUNIOR, C. A. Escolaridade obrigatória e gratuita no Brasil, no Chile e no Uruguai: Uma análise comparativa das alterações nos últimos 30 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 31, p. 1-20, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71914>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à educação infantil: Avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 87-110, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/147>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANGELLA, R. C. Educação infantil e institucionalização da infância: Entre a autonomia e a regulação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24081/17050>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LEMO, F. C. S. O UNICEF e as práticas de governamentalidade de crianças e adolescentes no espaço/tempo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-19, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24078/17047>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LIRA, A. C. M.; MACHADO, L. S. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: Análise do ponto de vista das famílias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/1693>. Acesso em: 03 set. 2020.

LIRA, A. C. M.; DREWISNKI, J. M. A. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: Possíveis retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/407>. Acesso em: 27 fev. 2020.

LIRA, A. C. M.; DREWISNKI, J. M. A.; SAPELLI, M. L. S. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: Entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 84-97, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/issue/view/1161>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MAGALHÃES, S. M. O. Políticas públicas para a educação da infância: Chegamos à infância cidadã? **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 145-158, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14912>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MARCELLO, F. A.; BUJES, M. I. E. Ampliação do Ensino fundamental: A que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CkFWBzVkhcVHZBvTywDgXyD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre Educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a08.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 221-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/82>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SILVA, G. R.; HENNING, P. C. Sujeito-infantil-escolarizado: Relações de poder-saber no gerenciamento de uma população. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 973-991, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55569/pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília, DF: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Dakar: Educação para todos**. Unesco, 2000.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Como referenciar este artigo

LIRA, A. C. M.; LARA, A. M. B. Nos rastros do discurso: A ampliação da obrigatoriedade de matrícula e a pré-escola como preparatória. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2833-2856, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16594>.

Submetido em: 24/03/2022

Revisões requeridas em: 11/09/2022

Aprovado em: 06/11/2022

Publicado em: 30/12/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

