

**Escolarização Obrigatória: algumas condições para sua aparição enquanto valor de verdade**

Compulsory Schooling: some conditions for its appearance as a truth value

*Ketlin Kroetz<sup>1</sup>**Paula Correa Henning<sup>2</sup>**Jose Luis Schifino Ferraro<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar alguns traçados da história da educação e seus desdobramentos para consolidação da escola para todos e como obrigatória. Toma como lentes teóricas os estudos de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e outros autores que assumem a mesma perspectiva no campo educacional. O texto estranha a consolidação da escolarização obrigatória e todas as verdades que aí se encontram, desconfiando da invenção a respeito da sua *necessidade* e da sua garantia de direitos. A partir do estranhamento à história, talvez seja possível, enquanto professores, criarmos outros modos de habitar a escola moderna na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Educação; Escolarização compulsória; História da Educação.

**Abstract:** The present article aims to analyze certain historical traces of education and its implications for the establishment of universal compulsory schooling. It draws upon the theoretical perspectives of Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, and other authors who share a similar viewpoint within the field of education. The text challenges the conventional ideas surrounding compulsory education's necessity and its presumed assurance of rights. By distancing ourselves from the historical narrative, perhaps, as educators, we can explore alternative ways of engaging with the modern school system in contemporary times.

**Keywords:** Education; Compulsory schooling; History of education.

**Introdução**

A escolarização obrigatória tornou-se um valor inquestionável de verdade na atualidade. Assim, a defesa de quaisquer posições, consubstanciada pelo ato metafórico de levantar seja qual for a bandeira em favor desta obrigatoriedade já é, para nós – habitantes do século XXI – algo corriqueiro; tomado como

---

1 Doutora em Educação e Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora de Matemática na rede privada de ensino. E-mail: [kroetzketlin@gmail.com](mailto:kroetzketlin@gmail.com)

2 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Associada IV do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação Educação Ambiental e Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista Produtividade 1D do CNPq.

3 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da PUCRS.

certo, legítimo e associado à manutenção da ordem social. Como nos ensinou Nietzsche (2003b), é preciso estranhar as causas vencedoras do nosso tempo, pois justamente por serem tão verdadeiras e óbvias, tendem a não ser compreendidas, pois não são interpretadas com a agudez de pensamento que merecem. Logo, como este texto, temos um objetivo bastante singelo: analisar alguns acontecimentos que possibilitaram o aparecimento da escolarização obrigatória como verdadeira. Com isso, não se trata de defender ou rechaçar sua condição compulsória – nos afastamos de qualquer juízo de valor nesse sentido. O que nos inquieta é o necessário olhar a este movimento como uma verdade tão certa e bem fabricada em nossa sociedade a ponto de não ser colocada sob suspeita.

Povoa o campo educacional um consenso a respeito disso. Não raras vezes, ecoa nesses ditos uma espécie de angariamento do rebanho, sem problematização, sem discussão a respeito do quanto somos governados e constituídos nas tramas de uma escolarização que ao mesmo tempo que é um direito nosso, também passa a ser um dever. Assim como a obrigatoriedade escolar nos constitui sujeitos de direitos, também investe em cada um de nós a partir de uma rede de relações complexas, de um emaranhado que tece a malha de relações de governmentação, alimentando modos de vida, modos de ser a partir das formas de investimento na fabricação daquilo que somos (HENNING; FERRARO, 2022).

É com essa crítica ácida que investimos na escrita desse artigo. Nestes termos, convidamos o/a leitor/a a pensar conosco possíveis traçados da história da educação; bem como em seus desdobramentos que possibilitaram a consolidação da escola para todos em sua condição de obrigatoriedade. À guisa de conclusão, colocamos em suspeito tal verdade e olhamos com estranheza para os modos românticos que são acionados nos ditos educacionais brasileiros.

### **A escola obrigatória como projeto da modernidade: acontecimentos para sua fabricação**

O Estado como responsável pela formação do sujeito educacional; o Estado como instituição que define os elementos da cultura, os conteúdos a serem ensinados; o Estado investindo na formação do rebanho. É com essa ácida crítica que Nietzsche (2003a) nos convida a mirar a dobradinha que se produz entre escola e Estado. Aqui estamos bastante distantes dos ditos educacionais tão disseminados no nosso tempo a respeito da obrigatoriedade escolar. Olhar com esse estranhamento somente é possível se conseguirmos colocar, minimamente em suspenso, o modo como enxergamos o campo escolar hoje. Suspender, pelo menos por alguns momentos, a ideia de que a escola seja o único lugar de formação do sujeito crítico e de que lá esclarecemos as consciências, pode nos levar a criar fissuras no modo como enxergamos e produzimos o nosso trabalho docente cotidiano. Essa é a nossa aposta: se pudermos olhar com estranhamento a história da nossa educação, talvez possamos investir em outros modos de fazê-la. Uma educação estatizada, a/em favor do Estado, mas que também que pode criar rachaduras no interior da escola.

Para darmos conta do nosso objetivo, investimos em um recuo histórico. Segundo Foucault (2013), a emergência sempre é produzida a partir de um determinado estado de forças e do modo como estas lutam entre si. O que damos visibilidade, nesse texto, são certos acontecimentos que conduziram as instituições escolares em um formato de obrigatoriedade a todos. Trata-se de analisar a emergência da escolarização compulsória como um processo descontínuo, intensificado e efeito de diferentes práticas ocorridas em momentos históricos também distintos; dando visibilidade às tramas que foram, pouco a pouco, capturando um número cada vez maior de crianças e jovens ao longo do final do século XX e início do século XXI, quando a frequência do alunado – de todos e de cada um – se torna inquestionável,

universal e naturalizada – até à sua obrigatoriedade.

É interessante um retorno ao passado para mostrar que, já no período de implementação da escola moderna, existia uma preocupação com a universalização da educação, pois se buscava ampliar o acesso à instituição, mesmo que de forma difusa e para poucos. A história será utilizada, aqui, “como estratégia privilegiada contra o essencialismo” (DUSSEL, 2004, p. 47) e como condição de possibilidade para que se perceba a contingência e a mutabilidade dos fatos. Ao invés de olharmos para a história procurando no conceito de evolução a explicação para as mudanças e transformações que ocorrem no tecido social, procuramos observar as descontinuidades imanentes aos processos sociais, entendendo que chegamos a nos tornar o que somos graças a um conjunto de escolhas, escolhas que envolveram jogos de poder, relações de coerção, dominação e práticas discursivas que assumiram caráter de *verdade* em determinados momentos históricos e tornaram possíveis novas configurações institucionais e sociais, especialmente no âmbito escolar.

Para Foucault (2014a, p. 83), a história “[...] não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, [...] ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos”, mas fazer aparecer as descontinuidades que nos atravessam. Ao fazer uma história do presente, Foucault (2014b) sugere um retorno ao passado como uma tentativa de compreender que condições possibilitaram a constituição do presente e quais discursos tornaram possíveis certos acontecimentos, e não outros, dando as costas para uma perspectiva fundamentalmente explicativa ao tomar os objetos não como algo natural, previamente dados, deslocados de um espaço cultural, social e político mais amplo.

A partir desses apontamentos, consideramos os perigos de analisar a escola do século XVI a partir do que, na contemporaneidade, entendemos sobre a educação escolar. Diferente da escola que temos hoje, já consolidada e de caráter naturalizado, a escola do Período Medieval e início da Modernidade não estava “dada” e não possuía importância reconhecida. Uma de suas urgências era a produção da necessidade da educação formal.

Entre os séculos XVI e XVIII, a obrigatoriedade escolar foi sendo imposta no mundo ocidental e transformou a escola em uma obrigação que se proliferou no tecido social e individual no final do século XIX. Pautado em técnicas de disciplinamento e no controle dos sujeitos e carregando consigo fortes traços de uma *episteme* moderna, esse modelo de escolarização fez com que a escola se convertesse em um *laboratório para a pedagogia* (RESENDE, 2015).

O projeto da Modernidade possuiu como sua principal crença a de que o uso da razão, para atingir o progresso, garantiria à sociedade o ingresso em um estágio mais humanizado, desenvolvido e, ao mesmo tempo, livre (KANT, 2002). Com o objetivo de concretizar esse projeto, vários campos de conhecimento foram refinados. Com efeito, a racionalidade científica se tornou o mais útil e o mais legítimo dos conhecimentos, sendo caracterizado como um conhecimento capaz de transformar a sociedade. Resultantes desse conjunto de ideias, os processos históricos das Revoluções Francesa e Industrial foram, respectivamente, a expressão política e a base material de uma virada epistemológica e de uma nova civilização ocidental, que prometeriam ao ser humano a liberdade.

Dentre os discursos sobre a educação presentes na Modernidade se encontram as reflexões de Immanuel Kant, principalmente em *Sobre a Pedagogia*. Foi na universidade de Königsberg, ainda em 1776, que o filósofo alemão se tornou um dos grandes responsáveis pela construção do discurso pedagógico

moderno. Para Kant (2002), a escola é necessária para todos que nasceram homens, e serve para que ensinemos as crianças a ocupar melhor seu tempo e espaço. Educar seria, portanto, olhar para frente e forçar o sujeito a sair de sua situação anterior, isto é, de seu estado de menoridade, despertando no indivíduo a necessidade de se construir como um ser humano autônomo. A disciplina poderá dominar, na perspectiva kantiana, toda a animalidade do ser humano, mudá-lo e criar nele condições de autodomínio (KANT, 2002). O sujeito educado, que cumpre todos os seus deveres, se torna legislador de si mesmo, visto que as liberdades individuais são sempre direcionadas em busca de um bem maior, o coletivo. Esse seria o dever da tarefa educativa.

Educar, formar e instruir seria o mesmo que forjar transformações, pois é a educação o instrumento pelo qual o ser humano buscará seu progresso em direção a uma vida moralizada. Quanto ao homem, este deveria desenvolver suas disposições para o bem e tornar-se sempre melhor, mais educado e, se for mal, que produzisse em si a moralidade. Sobre isso, Kant (2002, p. 14) afirma: “[...] quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva certa selvageria por toda a vida”. A falta de disciplina tornaria o ser humano rude e atrapalharia o desenvolvimento das gerações, que devem caminhar sempre em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, reforçando a necessidade de um fortalecimento do vínculo entre prática pedagógica e o futuro da sociedade.

Outro objetivo da filosofia kantiana reside no desejo de conduzir a formação humana por meio do uso da razão, pois seria através dela que o homem buscaria a liberdade necessária para construir seu modo de pensar elaborando, assim, juízos para expandir sua compreensão para além do que o senso comum oferecia. Este movimento consistia na saída do ser humano de sua menoridade. Se o sujeito fosse conduzido criteriosamente desde a infância para elaborar seus modos de entendimento sobre o mundo e sobre si fazendo uso da razão, encontraria o esclarecimento (*aufklärung*). O ideal educativo kantiano, reafirmado pelo exercício da razão significava evitar que o ser humano se acomodasse, privando-se de conhecer as possibilidades que o mundo lhe oferecia; impendendo sua submissão aos pensamentos alheios – o que implica a perda da oportunidade de refletir sobre o que ocorre ao seu redor sem a influência de outrem (KANT, 2002). Ademais, o o sujeito que reduz seu conhecimento à métrica alheia, compromete-se pouco para consigo, acabando por delegar sua formação a tutores despreparados. Esquece ou abdica de servir-se de seu próprio entendimento.

Para Kant (2002), um dos objetivos da educação era o de conduzir o sujeito à elaboração do pensamento em termos universais, onde somente as práticas pautadas em princípios universalistas, tomadas como receitas e como regras para ações coletivas, fariam com que o homem convivesse de modo pacífico em sociedade. Entendendo desse modo, nos projetamos em direção a um dilema que nos convida a pensar tanto na criação de uma escola universal, quanto no desejo individual por realização, demarcando o território onde foi maquinado um projeto por meio do qual o homem moderno assumiu a responsabilidade de – ao mesmo tempo em que constitui a si – criar um outro mundo possível.

Muitos autores têm se valido de Kant com o objetivo de abordar questões referentes à autonomia dos estudantes na perspectiva da relação heteronomia/autonomia, desconsiderando toda ênfase dada pelo filósofo alemão à disciplina e à preocupação com a ordenação do tempo e do espaço. No projeto kantiano, chamado de escola prussiana, o Estado era o responsável pela regulação e organização de todo o sistema de ensino. Com isso, no final do século XVIII, os Estados nacionais europeus começam a se interessar pela educação das crianças, uma vez que, até aquele momento, o ensino primário estava a cargo de instituições

filantrópicas e obras de caridade, algumas de competência privada.

O interesse pela educação das crianças na Modernidade foi acompanhado pela invenção da infância. A criança será definida como distinta do adulto e como sujeito que precisa de proteção e cuidado; ser inacabado, que deve ser orientado e – ao assumir oficialmente a posição de aprendiz – passa a ser inserida em um processo de produção institucionalizado que melhor caracteriza a modernidade: a escolarização. Assim, o nascimento desse novo sentimento em relação à infância irá produzir uma espécie de transformação na cultura ocidental, em suas crenças e práticas, nas quais o discurso pedagógico vai ocupar um espaço significativo. A criança na escola moderna é aquela que “[...] aprende a ser um ‘cidadão’, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem ‘potencial’ como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para ‘uso’ futuro e que é auto monitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo” (POPKEWITZ, 1994, p. 179) [grifos dos autores].

A partir dessas considerações, podemos constatar que a formação do sujeito infantil por meio da escola Moderna foi pautada em mecanismos disciplinares em que a norma funcionou, e ainda funciona, como critério.

A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzido segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1998, p. 193).

Essa maquinaria escolar, com suas técnicas e procedimentos de intervenção tem como objetivo conduzir as condutas infantis por meio de um modelo escolar moderno que se implanta e se difunde a partir do século XVI, quando a obrigatoriedade escolar é imposta em diferentes partes do ocidente – momento em que houve a obrigatoriedade da população infantil.

Inés Dussel e Marcelo Caruso, em livro intitulado *A invenção da sala de aula: genealogia das formas de ensinar*, ao analisarem o surgimento da pedagogia e da sala de aula, fazem um recuo à Idade Média mostrando os efeitos que a religião e a igreja tiveram na configuração da escola, mais especificamente quando o cristianismo europeu ocidental se dividiu em distintas religiões, reconfigurando a pedagogia moderna.

Assim, os autores desvelam um processo de aprendizagem constituído – e envolvido em – por relações de poder. Logo, não se trata de uma aprendizagem neutra ou isenta em seus efeitos. Se compreendemos que o saber letrado e o conhecimento se encontravam naquele momento associados à igreja e resguardado pelos sacerdotes, é natural que estes, seus detentores, se utilizassem de estratégias específicas para a sua disseminação.

No século XVI, os chamados *protestantes* – pós-movimento de Reforma – se insinuavam contra a autoridade papal e tinham como demanda a criação de novas formas de autoridade religiosa. O protestantismo apregoa outra forma de relação de (auto)governo, considerando que cada sujeito deveria dispor de certa autonomia sobre sua consciência. A Reforma Protestante encontrou resistência e oposição na Contra-Reforma liderada por uma Igreja Católica que não aceitava perder sua condição hegemônica. Logo, naquele momento, foram empreendidos vários esforços no sentido da manutenção dos fiéis, e não demorou para que ela se convertesse ainda mais em um princípio articulador da sociedade (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Consideramos, assim, a Reforma o marco que possibilitou o nascimento da escolarização obrigatória moderna e, por isso, nos interessa problematizar o modo como ela engendrou certos dispositivos que possibilitaram com que a obrigatoriedade da escola se convertesse em estratégia de coerção para o governo dos indivíduos marcando sobremaneira a condução de seus processos de subjetivação. Destarte, a religião passou a ser vista como o caminho para a salvação; as pessoas passaram a ter condutas não mais voltadas apenas para a obediência, mas também para a consciência e para o exame de suas decisões e práticas. Foi na esteira destes acontecimentos que a igreja encontrou na pedagogia um espaço para a potencialização de um ascético, da direção espiritual, implicado na ideia do governo das almas.

Em 1530, Lutero redige um discurso onde aborda todos os prejuízos que uma sociedade poderia ter se as crianças não frequentassem a escola. A partir disto, há um esforço do protestantismo tanto para que os pais enviassem seus filhos à escola, quanto foi fundamental para a criação de escolas e, como consequência, para a escolarização das massas (GAUTHIER, 2010).

O movimento de reação dos católicos instituiu a chamada *Companhia de Jesus*, cujos integrantes eram chamados, ironicamente, de jesuítas pelos seus oponentes. Tendo seu marco em 1534, a companhia tinha como uma de suas principais características a obediência ao papa, juntamente com o destaque para a ação educativa, período esse em que foram criados colégios que se espalharam por todo o ocidente, inclusive no Brasil. Querendo recuperar o tempo perdido, Émile Durkheim comenta que no início do século XX, os jesuítas compreenderam que para alcançar seus objetivos não era necessário, somente, catequizar e confessar, visto que “[...]o verdadeiro instrumento de dominação das almas era a educação da juventude. Decidiram, então, apoderar-se dela” (DURKHEIM, 1992, p. 293).

Tanto os católicos quanto os protestantes tomaram a escola como espaço privilegiado para gerir as condutas com atenção, cuidado e controle, governando os estudantes na direção desejada: “o processo de escolarização aparecia como a forma maciça ideal para atingir esse objetivo” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 63), o que mostra o quanto, com a instituição das escolas, o poder pastoral “[...] estabeleceu que a consciência era o objetivo a se buscar para a produção de uma nova obediência, uma obediência que não fosse superficial” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 66).

O poder pastoral, exercido sobre um grupo de indivíduos, necessita conhecer e explorar suas almas. O mesmo foi inserido no Ocidente por meio da igreja, que ao solidificá-lo em “[...] mecanismos precisos e em instituições definidas” (FOUCAULT, 2008a, p. 174), foi a responsável pela emergência de um tipo de poder que nenhuma outra organização jamais conheceu. Por meio dessa forma de “civilização” que os sujeitos eram considerados ovelhas, integrantes de um rebanho que seria salvo pela figura de um pastor que não apenas zelava, mas se sacrificava por elas (FOUCAULT, 2008a). Se a sala de aula começa a se delinear no final da Idade Média, onde o modelo plausível para a tarefa de ensinar era o modelo militar, esse modelo já não era o único disponível para o governo de um grupo. A igreja utilizou o modelo do pastorado, onde alunos não eram mais tropas, eram rebanhos governados em sua totalidade e individualidade por meio de um poder que se dedicava a todos e cada um: *omnes singulatim*. Era essa escola que facilitaria e contribuiria para o governo das almas que, posteriormente, salvaria o rebanho e levaria à redenção.

O surgimento de um espaço próprio para a educação das crianças é justificado por meio de um discurso moralizador, de cunho religioso, que exigia obediência e ordem. É no momento em que a igreja se vê afetada que passam a ser fabricados outros dispositivos de captura para que seus poderes sejam conservados. As estratégias aplicadas – na maioria das vezes sutis – compreenderam a manipulação

individualizada da alma, até a confissão e direção espiritual na doutrina cristã. Serão desenvolvidas práticas educativas as mais variadas e normas que regulam a vida e os costumes dos indivíduos. Temos, até o momento, fortes traços assistencialistas e de pregação na estreita relação entre religião e pedagogia, bem como os primeiros passos no sentido de massificar o ensino escolar de modo individualizante. A organização das salas de aula, o papel do professor, a estruturação do currículo e o comportamento dos estudantes são exemplos que demonstram a operação do poder pastoral que colocam em questão os modos de direção espiritual (DUSSEL; CARUSO, 2003).

No século XVII a escola continua sob apoio da igreja, agora com uma nova aliada, a pedagogia<sup>9</sup> que, “[...] como prática de ordem e de controle, assinala o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetuará no tempo” (GAUTHIER, 2010, p.121). O aumento do número de alunos, a preocupação com as formas de ensinar e com a infância, bem como o discurso da importância da educação para a manutenção e o crescimento da ordem social foram alguns dos fatores que contribuíram para a emergência da pedagogia. Esses fatores desencadearam uma necessidade de organização maior, tanto das escolas, quanto das estruturas e das formas de ensino.

Um importante pensador educacional que investiu esforços na elaboração de um plano metodológico foi Jan Amos Comenius. O projeto comeniano defendia a construção de um empreendimento educacional de escolarização universal. Certamente a educação como empreendimento universal não é uma novidade, sendo anterior ao próprio pensamento de Comenius (1997), que no século XVII afirmava que a educação era necessária para todos os que nasceram homens. A sua pansofia de educar a *todos* dizia respeito a todas as idades, onde mais do que ter acesso ao conhecimento em um correspondente período escolar, a qualidade dos conteúdos também deveria ser levada em consideração, pois os conteúdos eram tão relevantes quanto a quantidade e o aprofundamento dos saberes.

Não somente os ricos, mas também os pobres deveriam ser enviados às escolas. Foi essa ideologia democratizante de que todos devem saber tudo e que se deve ensinar tudo a todos que vai se proliferar e visar solucionar principalmente dois aspectos: a difusão das escolas para outras – logo, para mais – regiões, visto que as que existiam atendiam, em sua grande maioria, filhos de ricos; uma melhor organização da escola, pois para Comenius (1997), a desordem e a ausência de objetivos mostravam uma escola desgovernada. Como defensor das ideias protestantes, Comenius também acredita que as crianças deveriam frequentar a escola desde a mais tenra idade, visto que é a infância a melhor fase para iniciar uma boa educação pela facilidade de “dobrar” e “formar” as coisas e pessoas quando nascem.

Visando cumprir a ordem em tudo, é possível uma articulação entre os escritos de Lutero e Comenius, visto que as preocupações encontradas pelos protestantes no século XVI ainda vigoraram na obra de Comenius, no século XVII. Mas Comenius (1997), além de se preocupar com a proliferação da escola, também se ocupou da instauração da ordem escolar – com os materiais a serem utilizados pelos professores e com uma escola livre de violência. Somente por meio desses aspectos seria realizado o seu ideal pansófico de ensinar tudo a todos.

O propósito comeniano tornou-se uma das condições de possibilidade para emergência do que mais tarde seria conhecido como escolarização obrigatória, já que ela – a escola – toma lugar de destaque para que a pansofia comeniana se estabeleça. É a partir do século XIX que a estatização da escola se acelera. Uma vez que a indústria necessitava de mão de obra mais qualificada e, com o crescimento do capitalismo atrelado ao discurso de desenvolvimento e progresso da nação, a escolarização da população foi entendida

como crucial para estabelecer a ordem. O papel da educação como uma garantia da ordem democrática e, conseqüentemente, para o progresso e desenvolvimento da sociedade se torna nítido: ordem essa que tem como fundamento o liberalismo, defendendo a ideia de que todos, com oportunidades iguais, são livres para ascender.

O discurso do progresso e da razão aparecem diretamente associados, e a escolarização é vista como necessária para o desenvolvimento da sociedade (POPKEWITZ, 1994). A escola surge como potente estratégia *biopolítica* e como principal instituição encarregada de produzir determinados tipos de sujeito, uma vez que tem a seu favor uma compulsoriedade cada vez mais reforçada. As políticas de escolarização compulsória fazem aparecer alguns traços de como a obrigatoriedade serviu como potente instrumento de controle sobre a população nos séculos subsequentes, onde se observa um deslocamento das práticas de controle exercidas por meio da soberania em direção às formas de controle estatizadas – a governamentalidade estatal.

A esse polo de poder que emerge a partir do século XVIII Foucault (2010) chamou *debiopolítica*. Trata-se de um tipo de poder que não se centra no corpo como máquina, mas no corpo-espécie, no “[...] corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos”. Trata-se de uma tecnologia de poder que opera em duas séries: “a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado” (FOUCAULT, 2010, p. 210). Para a intensificação do controle do corpo no detalhe, foram postos em ação os mecanismos disciplinares e, para regulamentar a vida e os fenômenos da população, emerge o biopoder. A biopolítica se dirige não somente aos corpos dos indivíduos, mas sobre suas próprias vidas (nascimento, morte, produção, doença); à população.

Assim, e na medida em que a escolarização se configura a partir de procedimentos que visam um controle sobre o corpo, ela se inscreve em um campo disciplinar. Contudo, a disposição moderna da escolarização, onde a frequência escolar emerge como uma fase inseparável da vida, isto é, obrigatória, antes de ser uma disposição do Estado consistiu em um mecanismo que objetivava uma configuração particular, tendo como alvo não somente o corpo dos sujeitos, mas também toda a população.

A institucionalização da escola e sua imposição de obrigatoriedade também é analisada por Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría, em artigo denominado *A maquinaria escolar* (1992). Diferente de autores que buscam, em outras civilizações e épocas o motivo da posição hegemônica ocupada pela escola, o que acaba alimentando a ideia de condição natural da escola e mascarando o caráter de invenção, bem como seus objetivos no que diz respeito à configuração social, Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 68) comentam que “[...] se a escola existiu sempre e pode toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão *natural* como a vida mesma, convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável e antinatural”. Só isso justifica, em partes, o fato de a problematização que tem sido realizada sobre a escola ser vista com maus olhos. Afinal, como colocar sob suspeita e problematizar uma instituição na qual a sociedade deposita todas as suas expectativas de progresso e desenvolvimento?

É no fato de nem sempre a escola ter existido que reside a importância do trabalho de Varela e Alvarez-Uría (1992) – no sentido de mapear suas condições históricas de existência no interior do âmbito social. A escolarização obrigatória, bem como a escola enquanto espaço hegemônico, de socialização, pública e gratuita foi instituída por Romanones, no século XX, quando os professores foram convertidos em funcionários do Estado e adotadas medidas para proibir o trabalho infantil antes dos dez anos. Tratava-se

de um espaço privilegiado para as crianças das classes populares, com o intuito de preservar as crianças da miséria, individualizando-as e situando-as em um espaço mais fácil de manipulá-las para aquilo que se considerava o “seu próprio bem” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Logo, para caracterizar a escola, Varela e Alvarez-Uría (1992) estudam algumas *peças* que possibilitaram sua constituição por meio da genealogia. São esboçadas, a partir de então, uma série de fenômenos imbricados e que deram causa ao aparecimento da escola nacional, a saber: a definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; a constituição de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e códigos teóricos sofisticados; a destruição de outros modos de educação; a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

A educação das classes populares, em meados do século XIX e início do século XX, fez parte das medidas gerais do bom governo, onde era necessário educar, instruir e normalizar o operário para que as sociedades tivessem paz e harmonia, evidenciando uma preocupação com a questão social na qual a escola ocupa um papel crucial.

Ao analisar a instituição da escola obrigatória nos Estados Unidos, Thomas Popkewitz (1997, p. 64) afirma:

A escolarização de massa é um elemento importante na formação dos padrões de governo associados ao estado moderno. A escolarização era vista como uma parte do desenvolvimento democrático da sociedade e suas promessas de um futuro mais perfeito. A cidadania era ensinada como parte de uma convicção geral do iluminismo de que a razão e a racionalidade deviam produzir progresso.

Foi a partir da restauração que diversas medidas designadas ao controle das classes populares foram sendo impostas pela escola com o objetivo de transformá-las em risco social. A construção de casas populares, a criação de cooperativas de crédito, bancos, a fundação de berçários, a escola para os adultos e o nascimento da assistência social para os mais necessitados foram apenas algumas das medidas que tinham como objetivo converter o operário em um honrado produtor. Já os hábitos como o de zelar pelo bem-estar da família e o de adquirir o hábito da poupança, por exemplo, eram modelos de uma certa previsibilidade que era exigida e que visava a ordem e a moralidade da classe trabalhadora que, considerada uma classe difícil de ser moldada por ser conhecida como uma classe de “pouca” ordem, foi tomada como alvo privilegiado para a transformação do menino trabalhador. Deste modo, tratado como um objeto ou mercadoria, o menino trabalhador era educado e protegido e dele eram extraídos os máximos benefícios econômicos; de sua educação eram esperados os melhores frutos (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

O objetivo da educação será, então, ensinar o menino trabalhador a obedecer. A escola aparece como um espaço de tratamento moral, onde os filhos dos operários serão domesticados por meio de um conjunto de práticas de higiene, de filantropia e da própria pedagogia. Será rompido, por meio dessa instituição, o jeito de falar, de se posicionar e de se comportar das crianças populares, ensinando-lhes que, para serem vistos como bons cidadãos, sujeitos de valor e princípios, devem renunciar e abandonar determinados hábitos. Nessa instituição, uma série de crianças vai estar sujeita, durante boa parte de suas vidas, ao autoritarismo e ao governo dos seus pensamentos e ações. A formação de um rebanho, produzido pelos interesses estatais, foi sendo paulatinamente produzida (NIETZSCHE, 2003a).

A escolarização é uma potente invenção da burguesia que teve como objetivo civilizar os filhos dos

trabalhadores: trata-se de uma violência que se ancora em um discurso de que a *educação é direito de todos* (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

A percepção de que educação proposta pela Modernidade – orientada por ideais iluministas – servia para a manutenção da burguesia no poder, encontra ainda no século XIX, em teóricos anarquistas como Pierre-Joseph Proudhon, na França, e Mikhail Bakunin, na Rússia, a crítica necessária para que se comece a pensar sua necessária disseminação à classe trabalhadora. Seus posicionamentos contrários à vinculação da educação às ordens religiosas e ao conservadorismo aristocrático são elementos centrais para o desenvolvimento profissional, intelectual e comportamental dos trabalhadores, colocando em xeque o privilégio burguês em relação à escolarização (PORTO, 2022).

O anarquismo introduz a ideia de uma escola libertária que intenta romper com o conservadorismo de uma razão universal incapaz de produzir transformações sociais. No bojo deste movimento surge um movimento de autogestão coletiva, fazendo das escolas, espaços de aglutinação para a tomada de decisão. A escola como lócus de deliberação, espaço comum – tal qual como preconizam Pierre Dardot e Christian Laval (2017), um campo que ao mesmo tempo é de articulação de ideais e formas de governo coletivas, mas que também é de luta contra um sistema hegemônico; o comum como o lugar do público, de participação responsável (PORTO, 2022). No Brasil, o movimento anarquista vinculou-se ao movimento sindical (anarcosindicalismo) e as escolas difundiram-se a partir de 1890, quando eram acusadas de disseminarem conteúdos subversivos.

O que se verá anos, mais tarde, na segunda metade do século XX será a captura dos termos “libertário” e “autogestão” pelo neoliberalismo, atribuindo-lhes outro sentido, diferente do que os anarquistas propuseram. Ambos passam a estar ligados à ideia de estado mínimo e de empresariamento de si com base na teoria do capital humano – desenvolvida pela Escola de Chicago, berço do neoliberalismo – que apregoa o acúmulo de habilidades, a partir do desenvolvimento de competências e destrezas, individuais visando a competição no mercado de trabalho (GADELHA, 2009).

Ainda no final do século XIX, e em meio aos esforços empreendidos no sentido de manter as crianças na escola, surge um movimento conhecido como *escola nova*. Com o objetivo de renovar a educação, esse movimento vai difundir inúmeras ideias que contestam a educação tradicional, disseminando uma infinidade de tentativas pedagógicas em um período que segue a partir do fim da Primeira Guerra Mundial (GAUTHIER, 2010). Concomitantemente a esse período, será fundada em 1900, em Roma, por Maria Montessori, a *Casas das Crianças*; alguns anos depois, por Decroly, em Bruxelas, 1907, é fundada a *Escola de Hermitage* (GAUTHIER, 2010).

Hattge (2014) compreende o movimento de renovação pedagógica causado pela *Escola Nova* como diretamente articulado à necessidade de uma escola que consiga atrair as crianças, uma vez que com a obrigatoriedade escolar não conseguiria ser atendida se as escolas não se tornassem mais atraentes para as crianças. Nesta *nova escola*, o principal é que todos estejam felizes e tenham suas necessidades atendidas: “[...] o que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fato psicobiológico do interesse” (AZEVEDO, 2010, p. 49-50).

Os ideais democráticos são defendidos pela *Escola Nova*, em 1932, no Brasil, época em que urge a necessidade, por partidos defensores da escola nova, de instituir uma escola única para as elites e para

o povo para que todos tivessem “[...] oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e suas aptidões” (TEIXEIRA, 1969, p. 45). No ideal da escola nova, esses sujeitos, aparentemente livres, educados a partir de seu interesse e desfrutando de uma educação e de um acesso igual, poderiam construir um país mais justo e igualitário.

Anísio Teixeira, um dos propulsores da Escola Nova no Brasil – e também um dos líderes que deu primazia à universalização da escola pública no Brasil – aponta que a escola pública seria, portanto, o instrumento que poderia integrar a sociedade. A escola era vista como meio de ascensão e privilégio para as minorias. Assim, se todos deveriam ser incluídos na escola, cada um deveria se responsabilizar e se mobilizar para que isso ocorresse.

Na década de 1970, nos Estados Unidos, o neoliberalismo surge como sistema econômico que se expressa como o capitalismo tardio levado ao limite. No entanto, extravasa a dimensão econômica, consolidando-se como forma de racionalidade. É nesse sentido que nos referimos como racionalidade neoliberal, afinal, trata-se também de um modo de subjetivação capaz de submeter sujeitos aos seus desígnios produzindo formas de vida, modos de existência, precários. De um sistema econômico é possível, observar sua forma insidiosa na política, na cultura, na sociedade, na regulação das condutas, marcando assim, uma biopolítica regida por seus enunciados discursivos que se apropriam de sujeitos que são menos humanos e mais objetos.

Nessa perspectiva, o sujeito, agora *Homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008b), passa a ser responsável não apenas pelo seu próprio sucesso, mas também pelo seu próprio fracasso. É nestes termos que investir em uma ideia de autogestão neoliberal torna-se a chave para que este indivíduo passe a acreditar que a realização de si depende somente de seus próprios esforços. Logo, a educação moderna se descentra de uma ideia de formação para uma dimensão que é a da certificação. A escola deixa de ser vista como agência de socialização ou política para ser percebida tão somente como lócus de instrução que pode ser substituída pelo *homeschooling*. Afinal, os argumentos do movimento de *unschooling* (ILLICH, 1973), foram cooptados pelo fundamentalismo religioso nos Estados Unidos para criar uma oposição anti-Estado em termos de pensar uma escolarização com conteúdos específicos, isto é, com conteúdos negligenciados em função de determinada crença religiosa com discursos marcadamente ultraconservadores (CASANOVA; FERREIRA, 2020).

Kamila Lockmann (2020) contribui para o debate a partir dos acontecimentos recentes no governo de Jair Bolsonaro por meio do que denominou de governamentalidade neoliberal fascista. Neste período houve a tentativa de reabilitar o *homeschooling* no país, mesmo que tal prática tendo sido declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. O fato é que tal tentativa implica – e aqui, tomamos emprestadas as palavras da autora – tanto na “exclusão da outridade”, quanto na “proteção da mesmidade”. Sob esta lógica, a justificativa da educação domiciliar ancorada pelo desejo de apagamento da diferença e da manutenção da identidade deve ser entendida na perspectiva deleuzo-guattariana do microfascismo (DELEUZE; GUATTARI, 1980).

No entanto, entendemos que é preciso continuar questionando esta escola a qual, por vezes somos impelidos a continuar a defendê-la – principalmente quando se trata de justificar sua importância em termos de políticas públicas – o que não a torna imune às críticas. No entanto, é preciso perceber que Ivan Illich em sua proposta de (des)escolarização da sociedade, nos faz uma provocação importante. Ela tem a ver com a necessidade de repensar a relação que a Modernidade nos fez estabelecer com a escola, o que

significa o necessário deslocamento na busca de respostas muito mais “com a”, do que “na” escola (ILLICH, 1973; PORTO, 2022). Logo, é preciso criar outras saídas, estabelecendo relações menos dependentes das formas de governos impostas e cada vez mais “prontas” para serem consumidas apresentadas pelas instituições escolares e seus projetos de vida, planos de carreira e planejamento de futuros, reivindicando outras formas de ensino e de aprendizagem para fora do conceito moderno e da própria racionalidade neoliberal que nos assola.

No entanto, à medida que a relação de imanência criada pela escola e pelo Estado moderno são naturalizadas, crescem os movimentos que defendem uma escola para todos. Contudo, muito embora tenhamos visto até o momento a força da onda que possui o discurso da obrigatoriedade escolar, isso não significa que seu acesso esteja garantido, uma vez que uma quantia considerável da população não se encontra na escola. Assim, os esforços no sentido de universalizar o ensino seguem, uma vez que existe, conforme Teixeira (1969), uma aspiração de educação para todos.

Envoltos a essa discursividade que nos encontramos na atual conjuntura social e educacional. É em nome de uma educação para todos, na busca pela igualdade, que vimos fortalecer a verdade sobre a escolarização obrigatória. Ainda que possamos inicialmente ser simpáticos a essa verdade, talvez ela mereça ser estranhada, entendendo sua construção histórica e sua invenção enquanto necessidade e garantia de direitos. Cabe ativarmos em nós o convite de Foucault ao realizar a história das violências nas prisões: “Será que [somos] capazes de suportar [nossa] própria história? Dada essa história e dado o que revela essa história quanto ao esquema de racionalidade, ao tipo de evidência, aos postulados etc., cabe agora [a nós] jogar”. Talvez desse modo possamos, enquanto professores, sairmos fortalecidos para o combate a respeito do que pode a escola, ainda que se encontre governada pelas tramas estatais. Somente estranhando a nossa história é que seja possível criar outros modos de habitar a escola e criar fissuras nas tramas da governamentalidade que nos produz no contemporâneo.

## Considerações Finais

O objetivo do nosso texto foi analisar algumas das condições de possibilidade para o aparecimento da escolarização obrigatória. Para isso, buscamos alguns traçados do processo escolar e dos esforços que tiveram como objetivo expandir a escolarização, popularizá-la e criar uma escola de massas. Acreditamos que tais apontamentos auxiliam no sentido de compreender, ao menos em partes, como a escola se tornou o que é hoje: universal, pública, gratuita, organizada para atingir a *todos* e a *cada um*. Isso não significa, portanto, que estejamos defendendo o argumento de que ela não deveria existir, levantando uma bandeira contra ela ao reafirmarmos alguma predileção por uma vida (des)escolarizada. É preciso, uma vez mais aprendermos com Nietzsche (2005) entendendo que as coisas estão para além do bem e do mal.

Nestes termos, pensamos ter conseguido apontar que a esperança depositada na escola – como se em um passe de mágica ela fosse capaz de abrir as portas para uma vida melhor para todos aqueles que a frequentam – se materializa como um discurso naturalizado. Fizemos da frequência escolar uma prática quase inseparável da vida e, assim, os discursos sobre a obrigatoriedade da escolarização adentraram à ordem do verdadeiro, passando a ser, praticamente, inquestionáveis.

Busca-se, nesse recuo, questionar as bases naturalizadas que sustentam a obrigatoriedade da escolarização evidenciando aspectos de sua fragilidade como objetos inscritos em um campo de verdades

limitadas no tempo: “[...] algumas dessas verdades valem mais do que outras. Algumas aparecem com mais frequência do que outras. Algumas aparentam ser mais fortes do que outras. Algumas se tornam hegemônicas, em detrimento de outras” (PEREIRA, 2008, p. 3). São discursos de que o bem-estar e o progresso só poderiam ser alcançados por meio da educação, o que acaba por reforçar a obrigatoriedade social. Se sem educação não há progresso para a geração e, se o progresso é certo e existe; de fato, a promessa da escola como um espaço de redenção, então a educação é um imperativo, pois é sua condição (KROETZ, 2019). Daí por que, a partir de nossa grade analítica: é preciso estranhar essas relações tão diretas que, paulatinamente, fomos contruindo para repensar tanto a escolarização, quanto a escola moderna.

Assumindo o desafio de sacudir a quietude de nossas verdades educacionais, escrevemos esse texto e finalizamos-o convidando o/a leitor/a – uma vez assumindo a nossa história de educação escolarizada – a “[tentarmos], agora juntos, elaborar novos modos de crítica, novos modos de questionamentos” (FOUCAULT, 2010, p.373) para esses discursos que insistem em nos fazer rebanho.

## Referências

- AZEVEDO, F. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010
- CASANOVA, L. V.; FERREIRA, V. S. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–17, 2020. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14771>>. Acesso em 4 set. 2023.
- COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1980.
- DURKHEIM, E. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas**. La Piqueta: Madri, 1992.
- DUSSEL, I. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 29, n. 1, jan./jun., p. 45-68, 2004.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **O Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2014a
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b

- FOUCAULT, M. O intelectual e os poderes. In.: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos VI. Repensar a Política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010. P. 371-376.
- GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal: teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>>. Acesso em 4 set. 2023.
- GAUTHIER, C. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 61-88.
- ATTGE, M.D. Performatividade e inclusão no movimento Todos Pela Educação. 2014. 182f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- HENNING, P. C.; FERRARO, J. L. A relação escola-Estado: provocações de Nietzsche e Foucault para pensarmos nossa atualidade. **Educação em Revista**. v. 38, 2022. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0102-469822033>>. Acesso em 4 set. 2023.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002.
- KROETZ, Ketlin. Evasão escolar e governamentalidade: uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola. 299f. **Tese** (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2019.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408>>. Acesso em 4 set. 2023.
- NIETZSCHE, F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino [1872]. In.: NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003a. P.40-137.
- NIETZSCHE, F. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre, L&PM, 2003b.
- NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PEREIRA, M. V. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 5, p. 1-13, 2008.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PORTO, R. M. Educação libertária no Brasil. História, atualizações no presente e as capturas em torno do conceito de autogestão: o homeschooling. **História da Educação**, v. 26, 2022. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113824>>. Acesso em 4 set. 2023.
- RESENDE, H. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, H. (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 127-140.

Escolarização Obrigatória: algumas condições para sua aparição enquanto valor de verdade

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

Submetido em: 26/01/2023.

Aceito em: 04/09/2023.