



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
EM EDUCAÇÃO

**O CURRÍCULO DA CIDADE E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE
CRIANÇAS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Aluna: Pollyanna Regina Batista de Souza

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Carolina da Silva Caldeira

Belo Horizonte

2020

Pollyanna Regina Batista de Souza

**O CURRÍCULO DA CIDADE E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE
CRIANÇAS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Carolina da Silva Caldeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Belo Horizonte

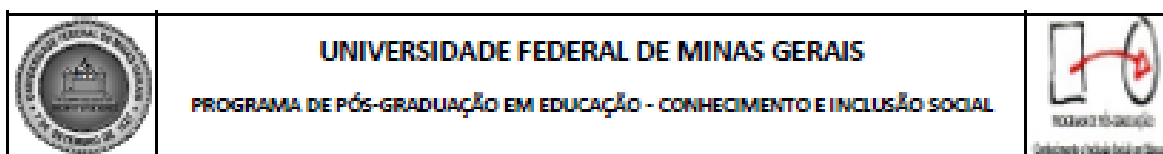
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

| | |
|------------|---|
| S729c T | <p>Souza, Pollyanna Regina Batista de, 1985- O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral [manuscrito] / Pollyanna Regina Batista de Souza. – Belo Horizonte, 2020. 135 f., enc.,il. Inclui bibliografia e apêndices.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora : Maria Carolina da Silva Caldeira</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação integral - Belo Horizonte (MG) -- Teses. 3. Educação de crianças - Currículo -- Teses. 4. Currículo escolar -- Teses. 5. Etnografia -- Teses. 6. Infância -- Teses.</p> <p>I. Caldeira, Maria Carolina da Silva. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 375</p> |
|------------|---|

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de Referência)
Bibliotecário: Ivaneu Duarte. CRB6- 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA POLLYANNA REGINA BATISTA DE SOUZA

Realizou-se, no dia 15 de dezembro de 2020, às 14:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 1411ª defesa de dissertação, intitulada *O currículo da cidade e modos de subjetivação em crianças da escola integrada*, apresentada por POLLYANNA REGINA BATISTA DE SOUZA, número de registro 2018657601, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira - Orientador (UFMG), Prof(a). Clarice Salete Traversini (UFRGS), Prof(a). Levindo Diniz Carvalho (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: aprovada, destacando a qualidade metodológica e sugere que o trabalho seja divulgado por meio de artigos.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para: *O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral*

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2020.



Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira (Doutora)



Prof(a). Clarice Salete Traversini (Doutora)



Prof(a). Levindo Diniz Carvalho (Doutor)

1



*Ela desatinou
viu morrer alegrias
rasgar fantasias
Os dias sem sol raiando
e ela 'inda está sambando*

Chico Buarque - Ela desatinou

¹ Com o objetivo de proporcionar uma experiência de interação e possível inclusão com/para as pessoas leitoras desta pesquisa, inseri alguns QR Codes ao longo do texto que vinculam trechos em destaque do trabalho às obras citadas. Para acessá-las, direcione a câmera de seu celular para o QR Code e clique no link que será disponibilizado pelo aparelho.

AGRADECIMENTOS

Todas as nossas palavras serão inúteis se não brotarem do fundo do coração.

Madre Teresa de Calcutá

As palavras reverberam e possibilitam tantos significados quanto forem possíveis suas leituras, interpretações e recepções. Permitem ressignificar quantas vezes conseguimos compor sobre elas, dividi-las e (re)configurá-las. Elas oportunizam sentimentos diversos quando delas nos utilizamos para inspirar e (re)criar. As palavras têm o poder de, até mesmo, nos fazer calar.

Fruto de uma trajetória linda - e trabalhosa! - o arranjo das palavras que compõem esta dissertação só foi possível com o apoio de pessoas muito queridas. Procurei em dicionários, poesias, canções, anúncios, teses, cartazes e na pureza das falas de crianças, palavras que pudessem expressar com exatidão o que sinto para as pessoas que foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Não reparem, queridos/as, se os termos aqui utilizados lhes pareçam impróprios. É que sou pequena demais perto da generosidade de tantos/as amigos/as. Ou talvez este espaço seja pouco para tudo o que preciso agradecer. Então...

Agradeço aos meus filhos amados, Samuel e Miguel, por me apoiarem mesmo sem saberem ao certo quais eram os meus planos. Agradeço por me doarem parte de suas infâncias para me ajudar a realizar um sonho que eles também transformaram em [um dos] seus. Agradeço, principalmente, por todo o amor que me dão em forma de beijos e carinhos, diariamente.

Agradeço à minha família, sobretudo à minha mãe e à minha irmã Carol. Além de apoio e torcida, em muitas ocasiões elas propiciaram elementos materiais para que eu conseguisse vencer a vida - tão cruel, às vezes. Agradeço à tia Maria (*in memoriam*) pelo apoio que se expressava pelo orgulho ao falar bem de mim sempre que podia, em qualquer lugar que fosse.

Agradeço aos/às amigos/as a paciência pelas minhas ausências; os olhos/ouvidos atentos para me ler/ouvir em meus momentos de desabafo (viva o WhatsApp!); o apoio constante e, ainda, por me darem os melhores conselhos (que na maioria das vezes não segui, confesso): Alysson, Alê e Barbarela, Bela e Bruninho, Brunna Camisasca, Carol Campos,

Debs, Elza, Eustáquio Lopes, Fred Cardoso, Gilberto, Gisa e Igor, Gustavo Cury, Iara Rosa, Ju Custódio, Ju Umbelino, Mari (marida), Maurício Marques, Nathália Chiabai, Rafaela Lôbo, Tadashi, Tiago Calixto e Yara Garrocho - **MUITO OBRIGADA!**

Agradeço especialmente à Raquel Lauer e à Renata Pedrosa pelas presenças diárias, pessoais e virtuais, que me incentivaram a persistir, me acolheram, me fizeram rir com as Fifi's e problematizaram o mundo comigo. Ainda à Raquel, agradeço pela gentileza, capricho e profissionalismo em declamar o poema “Triste Horizonte”, de Carlos Drummond de Andrade, que serviu à esta pesquisa. Ao Paulo Henrique Miranda, amigo mais que especial, agradeço pelos incentivos e conselhos, mas, principalmente, por tirar a mim e aos meus filhos dos efeitos da rotina intensa do curso com os melhores eventos que pudemos participar. Bruno Inácio e Thiago Caldeira, obrigada pelo carinho, preocupação, torcida e ajudas técnicas com o meu computador. Ao Fúlvio, agradeço pelo apoio, pelas derivas na cidade, pelos momentos divertidos, os papos-cabeça e os papos-furados.

À minha orientadora Maria Carolina (Carol) agradeço por todas as orientações, desorientações e reorientações. Obrigada pelas provocações acadêmicas que não me deixaram acomodar e por reacender em mim o espírito investigativo, tão importante e necessário para pesquisar. Que eu consiga ser tão competente quanto você é - mas se eu conseguir ser só metade já fico feliz! Também agradeço pela nossa amizade e pelas tantas trocas nas diferentes áreas da vida.

Às professoras Clarice, Gláucia, Lucinha e ao professor Levindo: muitíssimo obrigada pela leitura atenta e carinhosa do meu trabalho e pelo momento incrível que foi a defesa da dissertação!

Aos/às integrantes do GECC, sempre dispostos/as a contribuir com a minha pesquisa, obrigadíssima! Agradeço sobretudo ao nosso grupo de orientação nas pessoas de Ana Luiza, André, Bela, Bia e Violeta (ex-bebê “X”), Carla, Ieda, Mari, Nathália e Patrícia. Suas leituras e pareceres foram essenciais para concluir este estudo. Agradeço também aos/às amigos/as que fiz ao cumprir as obrigações do curso, especialmente Carol Giovanetti, Danilo Oliveira, Fernanda Menezes, Neilton, Paulo Henrique Araújo e Rhaíssa.

Um carinho especial ao nosso Grupo de Estudos Foucaultianos pelas partilhas, trocas, rede de apoio e construções acadêmicas e de vida(s). Ao dissidente “História da Loucura”, que dispensa maiores caracterizações, obrigada pelas risadas que funcionaram como um “gás de energia” no final da escrita desta dissertação.

Às crianças da Escola do Caminho que contribuíram com a produção das informações da pesquisa e que me receberam com um carinho indescritível durante a minha estadia em campo, toda a minha gratidão.

Por fim, agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro e ao Programa de Pós-Graduação e à Faculdade de Educação da UFMG pelo acolhimento acadêmico e pelas incontáveis oportunidades.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de pesquisa de mestrado que analisou um currículo da cidade configurado pelos trajetos de ida e de volta de um grupo de 37 crianças entre 6 e 10 anos de idade da Escola Integrada, política exclusiva de educação integral da cidade de Belo Horizonte/MG. Esses trajetos se referem ao deslocamento que essas crianças fizeram da escola na qual o programa é organizado até um espaço extraescolar onde acontecem algumas atividades - o que faz com que essas crianças tenham contato com a cidade. A pesquisa fundamentou-se na teoria curricular pós-crítica, particularmente nas contribuições dos estudos culturais, que parte do pressuposto de que é possível criar sentidos para os diferentes objetos do mundo, como uma cidade. Além disso, utilizou-se os estudos de Michel Foucault para compreender a produção dos sujeitos na contemporaneidade, levando em consideração os elementos que constituem o dispositivo da infantilidade que marcam os sujeitos-infantis. Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa foi o de mostrar como esse currículo da cidade provocou as crianças investigadas e possibilitou diferentes situações em que elas se posicionaram como sujeitos de variados tipos mediante diversas marcações identitárias. Tais posições articulam gênero, geração, trabalho, moralidade, cidadania e, também, espaços físicos próximos a esse currículo que se relacionam à classe social. Para a produção das informações da pesquisa utilizou-se como procedimento metodológico a observação direta, que é um dos elementos da etnografia educacional. O registro das informações foi feito em diário de campo e as análises realizadas sob a perspectiva da análise de discurso foucaultiana. Com isso, os resultados encontrados evidenciam como um currículo da cidade possui incontáveis possibilidades, já que ele é composto por elementos que se incorporam a discursos de diferentes ordens e inserem as pessoas nas mais diferentes relações de poder. Um dos discursos que se apresentaram de forma mais acentuada durante a análise foi o discurso escolar que marcava crianças e monitores/as, colocando-os/as em posição de alunos/as e docentes, mesmo em uma prática que se dá em espaço não escolar. Como o currículo da cidade é múltiplo, também foi possível perceber que as crianças irrompiam de novidades um território que tinha como características a vizinhança, o comércio e as dinâmicas de circulação conhecidas desse grupo.

Palavras-chave: Currículo da Cidade; Dispositivo da Infantilidade; Modos de Subjetivação; Discurso Escolar; Educação Integral; Etnografia Educacional.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a master's research that analyzed a city curriculum configured by the round-trip routes of a group of 37 children between 6 and 10 years of age from the Integrated School, an exclusive policy of integral education in the city of Belo Horizonte / MG. These routes refer to the displacement these children made from the school in which the program is organized to an extra-school space where some activities take place - which makes these children have contact with the city. The research was based on post-critical curriculum theory, particularly on the contributions of cultural studies, which assumes that it is possible to create meanings for different objects in the world, such as a city. In addition, Michel Foucault's studies were used to understand the production of subjects in contemporary times, taking into account the elements that constitute the device of childishness that characterize child subjects. In this direction, the general objective of this research was to show how this curriculum in the city provoked the children investigated and made possible different situations in which they positioned themselves as subjects of various types through different identities. Such positions articulate gender, generation, work, morality, citizenship and, also, physical spaces close to this curriculum that are related to social class. For the production of research information, direct observation was used as a methodological procedure, which is one of the elements of educational ethnography. The information was recorded in a field diary and the analyzes carried out from the perspective of Foucault's discourse analysis. With this, the results found show how a city's curriculum has countless possibilities, since it is composed of elements that are incorporated into discourses of different orders and insert people in the most different power relations. One of the discourses that presented themselves in a more accentuated way during the analysis was the school discourse that marked children and monitors, placing them in the position of students and teachers, even in a practice that takes place in a non-school space. As the city's curriculum is multiple, it was also possible to notice that the children were bursting with news in a territory whose characteristics were the neighborhood, the commerce and the dynamics of circulation known to this group.

Keywords: City Curriculum; Device of Childhood; Modes of Subjectivation; School Discourse; Integral Education; Educational Ethnography.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Percurso da escola até a loja | 63 |
| Figura 2 - Localização da Vila em relação à escola | 64 |
| Figura 3 - As crianças na Escola do Caminho | 69 |

LISTA DE SIGLAS

- AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras
- AMAS - Associação Municipal de Assistência Social
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ARPEN Brasil - Associação Nacional dos Registradores Civis de Pessoas Naturais
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- COEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CRAS - Centro de Referência e Assistência Social
- DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DPJUS - Departamento de Promoção de Políticas de Justiça
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MJ - Ministério da Justiça
- PBH - Prefeitura de Belo Horizonte
- PEI - Programa Escola Integrada
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PSF - Programa Saúde da Família
- PST - Programa Segundo Tempo
- Sind-REDE/BH - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Belo Horizonte
- TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. APRESENTAÇÃO..... | 14 |
| 1.1 Vamos passear?!..... | 15 |
| 2. CONTEXTUALIZAÇÃO | 20 |
| 2.1. A cidade e os seus espaços | 21 |
| 2.2. Belo Horizonte: uma “cidade educadora”? | 26 |
| 2.3. A Educação Integral - A Escola Integrada | 28 |
| 3. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 36 |
| 3.1 Os conceitos para a problematização de um currículo da cidade: currículo cultural; relações de poder; modos de subjetivação; governo | 37 |
| 3.2 Do dispositivo da infantilidade..... | 45 |
| 4. METODOLOGIA..... | 50 |
| 4.1. A Etnografia educacional e a Análise de Discurso como motes de análises: um passeio para produzir as informações da pesquisa!..... | 51 |
| 4.2. Contextualização do campo e das pessoas - a Escola do Caminho | 58 |
| 4.3. Escolhas, negociações, estranhamentos e aproximações: o exercício da alteridade na entrada no campo..... | 65 |
| 5. O CRUZAMENTO DO DISCURSO ESCOLAR COM O CURRÍCULO DA CIDADE | 70 |
| 5.1. A presença do discurso escolar em um currículo da cidade | 71 |
| 5.2 Na Escola do Caminho... estar na rua é estar na escola?..... | 71 |
| 6. O TERRITÓRIO DA ESCOLA DO CAMINHO | 85 |
| 6.1. A constituição do território da escola do caminho | 86 |
| 6.2. Os aprenderes de um território do currículo da cidade..... | 86 |

| | |
|--|-----|
| 6.3. Um território que tensiona o ser infantil..... | 91 |
| 7. O CURRÍCULO DA CIDADE E OS SUJEITOS INFANTIS - SÓ INFANTIS? | 95 |
| 7.1. Sobre as diferentes posições de sujeitos que um currículo da cidade disponibilizou .. | 96 |
| 7.2. Das situações referentes às questões de gênero..... | 97 |
| 7.3. Sobre as relações (inter) geracionais da Escola do Caminho | 106 |
| 7.4. Das situações que se relacionam à moralidade e à classe social | 112 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 118 |
| 8.1. Acabou este passeio! | 119 |
| REFERÊNCIAS | 123 |
| APÊNDICES | 131 |
| APÊNDICE A | 131 |
| APÊNDICE B..... | 132 |
| APÊNDICE C..... | 0 |

1. APRESENTAÇÃO

1.1 Vamos passear?!

*Não, Mário, Belo Horizonte não era uma tolice como as outras.
Era uma província saudável, de carnes leves pesseguíneas.
Era um remanso, era um remanso
para fugir às partes agitadas do Brasil,
sorrindo do Rio de Janeiro e de São Paulo: tão prafrentex, as duas!
e nós lá: macio-amesendados
na calma e na verde brisa irônica...*

Triste horizonte – Carlos Drummond de Andrade²



Em 14 de agosto de 1976 Carlos Drummond de Andrade publicou o poema “Triste horizonte” no *Jornal do Brasil*, o que foi considerado um protesto contra a ditadura militar pela qual passava o País. Radicado no Rio de Janeiro, o poeta mineiro³ relatava com dor, em poesia, os rumos que a cidade de Belo Horizonte tomava em função da situação política vivenciada à época. Como resposta a um pedido de volta, Drummond evocava as lembranças dos passeios, das ruas arborizadas, da calma e dos modos de viver das gentes que, covardemente, estavam sendo modificados pelas imposições do governo vigente. “Não, Mário, Belo Horizonte não era uma tolice como as outras” é uma resposta ao livro de poemas *Há Uma Gota de Sangue em Cada Poema*, escrito por Mário de Andrade⁴ em 1917, no qual o autor mostrou indícios de uma crescente percepção de uma identidade particularmente

² Universidade Federal de Minas Gerais, Comunicação, Notícias, Coberturas Especiais. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/em-poema-de-1976-drummond-demonstrava-preocupacao-com-os-rumos-de-belo-horizonte>>. Acesso em julho de 2019.

³ Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) nasceu na cidade de Itabira, mas viveu boa parte de sua juventude na cidade de Belo Horizonte para estudar. Migrar de sua cidade de origem para estudar em uma capital ou cidade com recursos melhores é uma característica de uma parcela da população brasileira que percebe na progressão escolar um fator de mobilidade social. Assim, pelo fato de as capitais brasileiras apresentarem maior investimento urbano, e conseqüentemente mais escolas e de melhor qualidade (se comparada à organização das escolas dos interiores), a migração é considerada uma estratégia válida para diversas pessoas.

⁴ Mário de Andrade (1893-1945) possuía formação em música. Publicou este livro em 1917 sob o pseudônimo de Mário Sobral, pois só se dedicou à escrita quando, após um trauma familiar, sua habilidade de tocar piano foi afetada por um tremor nas mãos. Seu reconhecimento como escritor só se deu a partir de 1922, com a publicação do livro *Pauliceia Desvairada*, o que o tornou um dos pioneiros da poesia moderna brasileira. Mais informações em <https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_de_Andrade>. Acesso em agosto de 2019.

brasileira. Drummond discordava da homogeneidade cultural apresentada por Mário ao destacar que Belo Horizonte, em sua opinião, “era uma província saudável, de carnes leves pesseguíneas”. Era uma cidade que abrigava pessoas tranquilas, se comparada à agitação das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, “tão prafrentex, as duas!”. O poema nos mostra que Drummond aprendeu certos modos de estar no mundo em sua relação com a cidade. Mostra que a cidade nos ensina e nos dota de determinadas características específicas, além de ter, ela própria, certos aspectos que a marcam.

Nesta pesquisa, parto do pressuposto de a cidade ser currículo⁵. Em sua noção mais elementar, currículo compreende uma organização que se faz para ensinar algo a alguém (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 82). A cidade, ainda que na maioria de suas particularidades não possua uma estrutura pensada para ensinar às pessoas, faz funcionar o cotidiano no que se refere às diferentes relações. Ela educa aqueles/as que nela vivem a partir das maneiras como as situações rotineiras acontecem. Embora não estejam dispostos de maneira organizada (como um currículo prescrito) no cotidiano das pessoas que habitam a cidade, esses aprendizados, aqui tratados a partir da lente teórica dos Estudos Culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), nos permitem criar sentidos para os diferentes objetos do mundo. Eles acionam sentimentos e modos de agir nas cidades, consigo mesmo e com os/as outros/as; nos permitem aprender e nos colocam a pensar acerca de nós mesmos/as para nos constituirmos no mundo, ao passo que o mundo também é constituído por nós.

Na perspectiva dos estudos culturais, a cultura “assume um papel constituidor e não determinado; um papel de produção e não de produto” (PARAÍSO, 2004, p. 57). Nesse sentido, as relações entre as pessoas e as coisas num determinado contexto produzem algo. São, portanto, cultura. É a partir desse entendimento que percebo a cidade, todas elas, como currículo, pois “o currículo é feito de culturas, de formas de compreender o mundo social, de produzir e atribuir-lhe sentido” (PARAÍSO, 2004, p. 57). Uma cidade é currículo porque “traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p.82). No momento em que escreveu o poema, Drummond fez saber que Belo Horizonte não teria para si o mesmo significado se resolvesse voltar à cidade no contexto ao qual ela se encontrava e evidenciou, assim, o modo como a cidade o afetava e o constituía como sujeito.

⁵ Ou, como veremos adiante, que a cidade possui incontáveis currículos, todos com potencial de ensinar alguma coisa e de ser modificado a todo momento pelas pessoas que de alguma maneira interagem com e na cidade.

Um motivo que me levou a escolher a cidade de Belo Horizonte como o destino deste passeio, digo, como recorte desta pesquisa, é o apego que tenho a ela por ser minha cidade natal e lugar das minhas mais importantes memórias. Entendo a cidade como um artefato cultural, pois, “do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais” (SILVA, 2015, p. 140). A cidade é lugar de encontros, de observação, de contato humano. É local propício a experiências de todos os tipos. Sinto que meu apego pela cidade é atravessado pelos modos de ser que aprendi vivendo nesse território.

Esses modos de ser aprendidos pelas pessoas diante de suas vivências nas cidades são modos de subjetivação que produzem e fabricam o sujeito “de acordo com determinadas categorias históricas e culturais. Algo que varia, portanto, no tempo e no espaço” (GALLO, 2012, p. 204). Esse sujeito que, de acordo com Foucault (2004), é uma forma que não é igual a nenhuma outra, pois, “há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas de sujeito [...] em relação aos jogos de verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 275). Assim, o objetivo geral desta dissertação é, ao analisar um currículo da cidade vivido pelas crianças de uma escola que oferta um programa de educação integral (o Programa Escola Integrada), mostrar como esse currículo as provocou e possibilitou diferentes situações em que essas crianças se posicionaram como sujeitos de variados tipos. Para tanto, observei um grupo composto por 37 crianças com idades entre 6 e 10 anos de idade de uma escola que oferece o Programa Escola Integrada (PEI)⁶. A Escola Integrada é um programa educacional não obrigatório e específico da cidade de Belo Horizonte que atende as crianças do ensino fundamental em contraturno escolar e de acordo com as premissas da educação integral. Além disso, Belo Horizonte é signatária da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)⁷.

Para produzir as informações da pesquisa usei uma metodologia baseada nas pesquisas pós-críticas em educação que envolve “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações [...] e de estratégias de descrição e análise”

⁶ A organização dos grupos participantes do programa Escola Integrada não acontece pelo agrupamento de idades iguais, como acontece na educação regular. O/a professor/a comunitário, que deve ser um/a membro/a da escola a qual o PEI está vinculado e é quem coordena e administra as questões relacionadas ao programa, organiza as crianças em turmas/grupos de acordo com a demanda de participantes, podendo em um mesmo grupo conviverem crianças entre 6 e 10 anos ou 11 a 14 anos de idade. Essas faixas etárias correspondem ao atendimento do ensino fundamental I e II, respectivamente.

⁷ As informações referentes à AICE são descritas no item 2.2 desta dissertação.

(MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18). Utilizei como procedimento metodológico elementos da etnografia educacional (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), como a observação, que me permitiu descrever densamente o objeto investigado (GEERTZ, 2008). A etnografia educacional utilizada como procedimento metodológico nos estudos educacionais possibilita que o/a pesquisador/a descreva determinada dinâmica como uma “dimensão mais justa, que realmente assegure a sua importância continuada [...] em prol de um conceito de cultura mais limitado, mais especializado” (GEERTZ, 2008, p. 3).

Nesse sentido, o objeto observado foi a dinâmica do trajeto que as crianças percorreram da escola onde o programa está domiciliado até um espaço alugado pelo programa para serem desenvolvidas as atividades de danças (balé e hip hop) e jogos eletrônicos. Identifiquei esse trajeto como um currículo da cidade de Belo Horizonte, uma vez que a dinâmica que nele acontece, na interação das crianças com este espaço da cidade, acionou modos de subjetivação que produzem sujeitos. Registrei as informações produzidas em campo em um diário específico para, depois, transcrevê-las e ampliá-las em formato eletrônico, de modo a facilitar o processo de análise.

Percebi que apenas a observação não seria suficiente para ajudar a produzir as informações da pesquisa. Assim, ao estar em campo e me relacionar com as pessoas participantes da pesquisa, vali-me das conversas informais que aconteceram durante o período investigado para complementar as informações que permitiram as análises aqui desenvolvidas. Uma vez que a etnografia tem como objetivo investigar culturas e, uma vez que entendo o currículo como um artefato cultural, e por isso em constantes mudanças, esses instrumentos foram adequados para a produção das informações da pesquisa. Para Geertz (2008, p. 7), a “análise da etnografia é, portanto, escolher entre as estruturas de significação (...) e determinar sua base social e sua importância” para ser descrita “de forma inteligível - isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 2008, p. 10). Essas análises das estruturas de significação e a descrição densa dos eventos serviram aos objetivos da pesquisa.

Diante do exposto, apresento, a seguir, o roteiro deste passeio - a dissertação. Após esta introdução apresento a contextualização do meu objeto de pesquisa. Contextualizo a cidade como um currículo, mas também como um território. Contextualizo também o Programa Escola Integrada, já que a pesquisa gira em torno desta política pública que pretende produzir um certo tipo de indivíduo, dentro de uma coletividade, apto a participar de processos próprios da população em que está inserido. Cabe destacar que a população a quem essa política pública tem por objetivo governar é a infância. Em seguida, apresento o referencial teórico, no qual abordo os conceitos centrais para as análises aqui desenvolvidas, a

saber: currículo cultural, relações de poder, modos de subjetivação e governo. Também discorro sobre o dispositivo da infantilidade por entender que a infância, conforme a conhecemos na atualidade, é produzida mediante diversos elementos e o currículo da cidade tensiona esse “conjunto decididamente heterogêneo” (FOUCAULT, 2015, p. 365) que se esforça para produzir o infantil. Em seguida apresento a metodologia e as ferramentas utilizadas para produzir as informações da pesquisa, bem como a perspectiva de análise adotada para este estudo. Também contextualizo o campo e os sujeitos da pesquisa e a forma como se deu a entrada em campo. Os capítulos analíticos foram divididos em três, sendo o primeiro, intitulado como *O cruzamento do discurso escolar com o currículo da cidade*, composto pelos achados que envolvem o discurso escolar identificado no PEI, mas sofre escapes e modificações quando as crianças estão em contato com a cidade. No segundo capítulo analítico, *O território da Escola do Caminho*, mostro como ocorre a relação das crianças investigadas com o currículo da cidade que é construído e vivenciado por elas mediante a organização do programa, mas também pelos elementos que compõem essa parte da cidade. No último capítulo analítico, chamado *O currículo da cidade e os sujeitos infantis - Infantis?*, são descritos como se mostraram alguns marcadores identitários que desestabilizam o dispositivo da infantilidade e (des)conformam certos lugares para os/as infantis. Esses marcadores se referem à escola; às questões de gênero; à (inter) geração; à classe social, à cidadania e à moralidade. Por fim apresento as considerações finais do estudo. Vem comigo!

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. A cidade e os seus espaços

“Que belo horizonte!” é uma exclamação comumente feita em referência à vista das montanhas alterosas a partir de sua localização e que deu nome à cidade de Belo Horizonte. Cercada pela Serra do Curral, rica em cursos d’água e com um clima ameno se comparada aos extremos do País, a cidade foi planejada e construída para ser a capital política e administrativa do estado de Minas Gerais. À época de sua construção⁸, suas principais características urbanas incluíam “uma malha perpendicular de ruas cortadas por avenidas em diagonal, quarteirões de dimensões regulares e uma avenida em torno de seu perímetro, a Avenida do Contorno” (GOUVÊA, 2005, p. 102). Dentro deste perímetro, a área receberia toda a estrutura urbana de transportes, educação, saneamento e assistência médica. Abrigaria, ainda, os estabelecimentos comerciais e os edifícios públicos dos funcionários estaduais. Fora deste perímetro - a região suburbana - a cidade era formada por ruas irregulares que não recebeu uma infraestrutura urbana de imediato. Nesse espaço, a cidade contava com uma área rural composta por cinco colônias agrícolas que deveriam abastecer a cidade com produtos hortigranjeiros⁹. Os detalhes a respeito da fundação da cidade de Belo Horizonte são descritos em diversos documentos como livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, páginas da internet, além do Museu Histórico Abílio Barreto que dedica seu acervo à história, à pesquisa, à produção e à difusão do conhecimento sobre a cidade¹⁰.

No entanto, os significados criados pelos/as nativos/as e moradores/as de Belo Horizonte variam independentemente da história que é contada pelos documentos oficiais ou pelos veículos de comunicação. Esses significados são constituídos de diferentes maneiras a depender do referencial que se tem: como uma cidade planejada com sua arquitetura peculiar¹¹; pelo seu relevo particular¹²; pelas 226 favelas, vilas e conjuntos habitacionais que

⁸ Belo Horizonte foi fundada em 12 de dezembro de 1897. Fonte: <<http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/>>. Acesso em julho de 2019.

⁹ Informações organizadas a partir dos resultados obtidos pela aba de “busca” do site da prefeitura de Belo Horizonte, com as palavras-chave “história”, “fundação” e “urbanização”. Disponível em <[HTTPS://prefeitura.pbh.gov.br/pesquisar](https://prefeitura.pbh.gov.br/pesquisar)>. Acesso em julho de 2019.

¹⁰ Para saber mais <<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/museus/mhab>>. Acesso em dezembro de 2019.

¹¹ Disponível em: <<http://www.soubh.com.br/roteiros/roteiro-bh-cidade-planejada/>> e <<https://www.google.com.br/search?q=arquitetura+de+belo+horizonte&oq=arquitetura+de+belo+horizonte&aqs=chrome.69i57j0l5.5528j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em outubro de 2018.

¹² Disponível em: <http://pt-br.topographic-map.com/places/Belo-Horizonte-3559104/>. Acesso em junho de 2019.

existem na cidade¹³; por uma diversidade de movimentos culturais¹⁴; por ser a capital mundial dos botecos¹⁵; pelo título de Cidade Criativa da Gastronomia¹⁶, reconhecido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); pelo cenário literário¹⁷, já que a cidade foi endereço de boa parte de grandes poetas brasileiros, além de ainda manter em sua agenda diversos eventos desse tema; dentre outros.

Essas apresentações da cidade de Belo Horizonte que se fazem por meio de narrativas que aparecem tanto na mídia ou outros artefatos culturais, como revistas, jornais, livros, teatros, filmes, museus, redes sociais e outros; quanto em diversos recursos pedagógicos nas escolas, tendem a reforçar determinados aspectos culturais que se deseja valorizar em detrimento de outros. Woodward, teórica dos estudos culturais, desenvolve o conceito de identidade e explica que “a identidade é marcada por meio de símbolos” (2008, p. 9) e é “tanto simbólica quanto social” (p. 10). Uma identidade coletiva, afirma ainda a autora, é a ligação entre pessoas que se identificam pelos mesmos símbolos e criam representações que as caracterizam. Contudo, a coexistência de características culturais presentes na cidade enseja diferentes relações de poder que marcam e constituem os/as seus/suas habitantes. Além do que se aprende nas escolas a respeito do espaço que ocupam, as pessoas *vivem* as dinâmicas da cidade. Podemos dizer que as identidades coletivas são reconfiguradas pelas relações de poder e vivências que acontecem na cidade.

Tomo como pressuposto a afirmação de Foucault¹⁸, de que “estamos em uma época em que o espaço se apresenta a nós sob a forma de relações entre alocações” (2013, p. 112), ou seja, a organização dos espaços é crucial para o desenvolvimento das relações sociais e esses espaços se apresentam sobrepostos entre si. Essas relações que ocorrem nos diferentes locais são resultadas das formas que se criam para organizar as pessoas, o que é bem importante para o funcionamento de uma cidade. Planejar toda uma cidade dentro do contorno de uma única avenida, como foi o caso de Belo Horizonte, pode definir fisicamente quem são

¹³ Disponível em http://pt-br.toque105.wikia.com/wiki/Favelas_em_Belo_Horizonte. Acesso em junho de 2019.

¹⁴ Cito como exemplos o Carnaval de rua; o duelo de MC's; o *Circuito Liberdade* que possui 17 espaços educativos entre museus, bibliotecas, galerias de arte e centros culturais.

¹⁵ Disponível em <https://bhaz.com.br/2017/10/29/bh-bares-belo-horizonte-estudo/>. Acesso em outubro de 2018.

¹⁶ Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/10/30/interna_gerais,1097123/belo-horizonte-recebe-titulo-de-cidade-criativa-da-gastronomia-unesco.shtml>. Acesso em dezembro de 2019.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=503>>. Acesso em dezembro de 2019.

¹⁸ A conferência na qual o autor chama a atenção da importância da história do espaço para as relações sociais foi realizada em 14 de março de 1967, mas sua publicação só foi autorizada no ano de 1984. A tradução do texto, referenciada nesta dissertação, foi publicada em 2013.

as pessoas com maior poder aquisitivo¹⁹, já que são elas que podem adquirir um imóvel nessa localização. A região periférica de Belo Horizonte, isto é, a que está fora do contorno outrora planejado, não pertence à área nobre da cidade. Essa informação é, inclusive, compartilhada pela maioria dos/as habitantes da cidade, que indica os espaços localizados nessa região para os turistas²⁰. Por esse ângulo, parece haver várias cidades dentro de Belo Horizonte e muitos moradores/as, nativos/as ou não, podem até não conhecer determinado bairro, mas a partir da região geográfica a qual se refere, conseguem descrever as características de personalidades que parecem habitar nesses espaços²¹. A forma como uma cidade (um espaço) se constitui ajuda a marcar seus/suas habitantes com traços de subjetividades distintas a partir do “tipo de armazenamento, de circulação, de identificação, de classificação dos elementos humanos [que foram] adotados preferencialmente, nesta ou naquela situação, para atingir este ou aquele fim” (FOUCAULT, 2013, p. 114). Essa organização, por ser feita para atingir determinado objetivo, oportuniza muitas relações de poder das quais participamos.

Esse arranjo da cidade cria narrativas que afetam, inclusive, as pessoas que vêm fazer turismo na cidade²². Talvez a disposição inicial urbanista da época de construção do espaço geográfico da cidade justifique a característica linguística das pessoas não residentes na região central, o principal polo econômico de Belo Horizonte, de dizer que “vão à cidade” quando precisam deslocar-se até esse local. Algumas pessoas usam as delimitações dos bairros para empregar características peculiares aos/às moradores/às de determinadas regiões trazendo uma sensação de pertencimento²³, ao mesmo tempo em que podem acirrar rixas²⁴ entre esses grupos. Impregnam-se de adjetivos tidos como positivos a quem mora/circula nas áreas nobres da cidade (pessoas com maior nível de escolaridade; com maior acesso aos ambientes de cultura, como museus, teatros e exposições; entre outros); ao passo que a região

¹⁹ 4 dos 5 bairros citados na lista a seguir encontram-se dentro do perímetro da avenida do Contorno, em Belo Horizonte: https://estadodeminas.lugarcerto.com.br/app/noticia/noticias/2015/12/02/interna_noticias,49028/veja-quais-sao-os-cinco-bairros-mais-valorizados-de-belo-horizonte.shtml

²⁰ Veja, por exemplo, um levantamento sobre a localização dos melhores espaços para visitação em Belo Horizonte de um site de indicações de turismo: https://www.tripadvisor.com.br/Attractions-g303374-Activities-Belo_Horizonte_State_of_Minis_Gerais.html

²¹ Por exemplos: a região do Barreiro compreende aproximadamente 64 bairros; a região de Venda Nova contempla em torno de 46 bairros e a região da Pampulha mais ou menos 39 bairros. É difícil dizer com precisão quantos bairros compõem cada região já que atualmente há uma discussão sobre o conceito de bairro em que, assim como as cidades, um bairro não se limita à sua distribuição geográfica somente. Tem a ver com as formas de se viver em determinado espaço, com suas práticas culturais específicas, linguajares e afetos. Veja mais em <https://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/bairros-por-regional-administrativa/>. Acesso em julho de 2019.

²² Para saber mais, visite: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/07/05/interna_gerais,665094/saudades-da-bh-cosmopolita.shtml

²³ Há muitas páginas de humor sobre a cidade de Belo Horizonte nas redes sociais que satirizam as regiões da cidade de acordo com essas narrativas. Por exemplo a página [bh.da.zueira](https://www.instagram.com/bh.da.zueira/), disponível em <https://www.instagram.com/bh.da.zueira/>.

²⁴ A título de curiosidade: [HTTP://www.otemp.com.br/super-noticia/rixa-de-gangues-mata-7-1.78284](http://www.otemp.com.br/super-noticia/rixa-de-gangues-mata-7-1.78284)

periférica é conhecida pelas aglomerações, pela violência, pela vulnerabilidade social, além de suas produções culturais serem desvalorizadas. Muitos desses significados são construídos em torno de embates realizados por movimentos sociais, que recebem respaldo jurídico pela garantia do direito à cidade, como demonstram Sampaio e Araújo (2014), que investigaram as estratégias do movimento Levante Popular da Juventude²⁵ que tem como uma de suas pautas a luta por uma vida urbana digna na cidade de Belo Horizonte. Todas essas dinâmicas nos mostram que a cidade, por sua diversidade, por ser o espaço em que vivemos, é um espaço “pelo qual somos lançados para fora de nós mesmos, no qual se desenrola precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo e de nossa história” (FOUCAULT, 2013, p. 115).

Espera-se, assim, que as pessoas tenham determinados comportamentos quando se está na cidade, uma vez que os lugares exigem certas maneiras de vestir, de falar e de se comportar e quem não se adequa a essas disposições está alheio a uma norma que suscita barreiras invisíveis e nomeia os diferentes. Segundo Foucault (2014) a norma é o modo pelo qual se exerce a disciplina e sempre tem um objetivo. Ela também define estratégias disciplinares que, por sua vez, velam “sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 35). A norma se faz importante porque é “uma determinada maneira de administrar a multiplicidade, de organizá-la, de estabelecer seus pontos de implantação, as coordenações, as trajetórias laterais ou horizontais, as trajetórias verticais e piramidais, a hierarquia, etc” (FOUCAULT, 2008a, p. 16). Por se acreditar que tudo tem uma especificidade - um objetivo a ser atingido - a norma impõe certas condutas que, em diferentes contextos, produzem indivíduos para responder a uma sociedade de determinado tipo. A norma que se aplica aos espaços, “por serem outros quanto a todas as alocações que eles refletem e sobre as quais falam” (FOUCAULT, 2013, p. 116), é o que Foucault denominou como heterotopia. A heterotopia tem “o papel de criar um espaço de ilusão” (idem, p. 120), isto é, cada espaço funcionando da maneira como certas normas foram aplicadas. No entanto, à expectativa do funcionamento de um espaço, há sempre a possibilidade de escapes em relação à norma. A cidade, que abriga e faz coexistir vários espaços, de mesmo modo que impõe essas normas, suscita inversões e transgressões que provocam conflitos diversos.

Os conflitos que acontecem entre pessoas que dividem um mesmo espaço (neste caso, a cidade) fazem estranhar quem não se enquadra em um certo regime de regras que

²⁵ Para saber mais, acesse <<https://levante.org.br/>>

foram criadas para determinada sociedade. Em Belo Horizonte, por exemplo, é muito comum ouvir relatos de pessoas negras que dizem precisar andar mais arrumadas em determinados espaços da cidade para não serem paradas pela polícia. Ou, ainda, as pessoas que vivem em regiões socialmente mais vulneráveis necessitem de estratégias para transitarem pela cidade²⁶. Ao administrar os corpos, a norma se faz presente em diferentes contextos sociais, seja organizando, seja hierarquizando as pessoas para definir os espaços em que podem ficar.

Pensando na complexidade que constitui Belo Horizonte pode-se perceber como a sua dinâmica forma seus/suas habitantes, assim como as pessoas que moram e circulam pela cidade a transformam cotidianamente. Não se pode dizer que existe um único modo de ser peculiar para uma cidade, que é diversa tanto no que se refere aos elementos materiais que a compõem, quanto aos seus elementos imateriais. Como lembra Foucault (2013, p.117), “cada heterotopia tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade, e a mesma heterotopia pode segundo a sincronia da cultura em que se encontra, ter um funcionamento ou outro”. A maneira com que se age de acordo com as funções dos espaços da cidade - que é um currículo e por isso ensina - é como uma “intersecção entre uma multiplicidade de indivíduos que vivem, trabalham e coexistem uns com os outros num conjunto de elementos materiais que agem sobre eles e sobre os quais eles agem de volta” (FOUCAULT, 2008a, p. 29).

A cidade (cada um de seus espaços) é local de encontros e desencontros; de chegadas e partidas; de passagens; de conversas e embates; de construções, reconstruções e desconstruções; de reconhecimento e estranhamento de si. Todas essas ações estão permeadas por relações de poder: um “modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 2015, p. 242), ou seja, “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (*idem*, p. 240) e que influenciam nos comportamentos das pessoas. Ao pensar sob esse ângulo é possível perceber a cidade como um espaço de aprendizados diversos advindos dessas relações de poder que subjetivam quem ali vive. As relações de poder regulam modos de ser, viabilizam sentimentos de pertencimentos e sugerem trajetórias de vida mais ou menos iguais para todos/as. Por toda essa complexidade podemos dizer que há vários currículos dentro de uma mesma cidade.

²⁶ Peço licença para contar uma situação que ocorreu recentemente e me tocou profundamente: à espera do transporte público coletivo conheci o Lucas, um garoto de 10 anos de idade que se preparava para ir à sua escola de esportes. O garoto me pediu para dar sinal para que seu ônibus parasse porque, segundo ele, “tem vez que não pára”. Percebi que, aos 10 anos, o garoto já sabe que a cor de sua pele e o lugar em que está definem quem ele é e o faz criar estratégias para alcançar seus objetivos: neste caso, pedir a um/a adulto/a para que parasse o ônibus que ele precisava usar. As informações desse relato (como a idade do garoto e para onde ele ia) foram obtidas por meio do diálogo que Lucas iniciou comigo. Pareceu-me que para alcançar o seu objetivo - usar o transporte público - era necessário conquistar minha simpatia para que eu parasse o ônibus para ele.

2.2. Belo Horizonte: uma “cidade educadora”?

Cabe expor que Belo Horizonte é uma das cidades signatárias da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). A AICE é uma instituição sem fins lucrativos fundada em 1994 que conta com a colaboração de entidades governamentais ou não, espalhadas por todo o globo terrestre²⁷ que promove discussões que objetivam criar políticas públicas para potencializar os espaços das cidades e torná-los educativos. A AICE vai ao encontro da perspectiva de cidade como currículo e define suas associadas como cidades “pensadas”, isto é, estabelece que cada administração crie políticas públicas que incentivem o uso dos espaços públicos da cidade pelas pessoas de maneira a promover a cidadania e o bem-estar coletivo (AICE, 2004). Para a AICE, uma cidade educadora entende que o espaço público é constituído pelas relações entre as pessoas que ali transitam e/ou habitam e pela influência dos diversos suportes e artefatos culturais que conectam as pessoas e apresentam diferentes modos de viver (AICE, 2004).

Por ser uma associação, as cidades signatárias seguem um documento norteador chamado “Carta das Cidades Educadoras” (2004) que define os princípios de atuação das cidades associadas, elenca os compromissos das cidades e determina os objetivos da proposta. Conforme destaca o documento, “a cidade educadora tem personalidade própria, integrada ao país onde se situa”, mas é “interdependente do território do qual faz parte” (AICE, 2004, s/p). Nesse sentido, a cidade educadora deve ter “em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes” (AICE, 2004, s/p), com autonomia para criar “políticas municipais de caráter educativo [...] sempre entendidas em seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção de seus habitantes” (AICE, 2004, s/p).

Tendo como premissa uma educação ao longo da vida, um dos compromissos de uma cidade que se associa à AICE é a integração de instituições educativas formais e não formais, das esferas pública e privada, para o desenvolvimento de intervenções intencionais ou não, além de políticas de promoção da saúde e de assistência social que empreguem qualidade de vida às pessoas. Uma cidade associada à AICE também é obrigada a adequar o

²⁷ De acordo com a página eletrônica da entidade, atualmente 488 cidades de 36 países estão associadas. No Brasil são 20: Belo Horizonte, Camargo, Carazinho, Caxias do Sul, Curitiba, Guarulhos, Horizonte, Marau, Mauá, Nova Petrópolis, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Soledade, Sorocaba e Vitória. Veja mais em <<http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>>. Acesso em dezembro de 2019.

seu espaço físico para o atendimento “às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza” (AICE, 2004, s/p). Ao se propor como uma cidade educadora, Belo Horizonte concorda com a disposição contida na carta das cidades educadoras de que a cidade deve oferecer “importantes elementos para uma formação integral” e que “seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes” (AICE, 2004, s/p).

Das ações políticas que Belo Horizonte criou ²⁸ como uma cidade educadora, destacam-se o Programa Vila Viva (1994); o Estradas da Cidade (2006); o Programa Superar (1994); a Política de Esporte e Lazer na Promoção da Cultura e da Cidadania (2005); o Programa de Qualificação de Professores de Inglês do Ensino Fundamental (2008); o Programa Rede pela Paz (2001); Colcha da Memória (2005); Colorindo meu caminho (2007); Programa de Recuperação Ambiental de Belo Horizonte (2007); Onde Mora a Minha História (2005); BH Digital (2005); Coordenadoria da Juventude (2005) e a Escola Integrada (2006), que faz parte do recorte desta pesquisa.

Assim, interessa-me investigar de que maneira a relação com Belo Horizonte se dá em uma proposta que toma a cidade como intencionalmente educativa, como é o caso do Programa Escola Integrada (PEI)²⁹. Da mesma forma como Drummond mostrou serem, os belorizontinos, “macio-amesendados” na década de 1970, penso que as crianças que frequentam a Escola Integrada também criam sentidos a partir da forma como Belo Horizonte organizada e se constituem nessa dinâmica. Isso porque o contato com a cidade, premissa do programa, permite tanto aprender quanto selecionar, acionar e construir saberes sobre e para ela. As cidades são transformadas pelas pessoas e as pessoas se transformam pelo que a cidade contém: as paisagens naturais e as construções, as paisagens sonoras e as olfativas, as relações de poder que ocorrem entre pessoas em espaços específicos, enfim, por tudo o que se relaciona com as dinâmicas das cidades.

Mesmo que uma cidade não faça parte de uma associação de cidades educadoras, seus espaços têm funções definidas ou não por quem usufrui deles. No entanto, por ser a Escola Integrada uma política pública exclusiva da cidade de Belo Horizonte, ela tem a intenção de produzir sujeitos de um certo tipo. Como política pública, ela segue uma estrutura de organização com objetivos específicos como mostro a seguir.

²⁸ As datas são em referência aos anos de criação de cada programa. Saiba mais sobre essas ações políticas em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=cercar&quants=0&ce=402&pubididi=2>>. Acesso em julho de 2019.

²⁹ Nesta dissertação usarei, ora Programa Escola Integrada, ora PEI, ora Escola Integrada como sinônimos para designar o programa. A escolha pela não padronização do termo é uma tentativa de deixar a leitura mais fluida, de modo a evitar a repetição de termos em um mesmo período.

2.3. A Educação Integral - A Escola Integrada

A escola nas cidades brasileiras é um espaço no qual ocorrem projetos e práticas institucionais diversas. Ações culturais, de cidadania, de promoção da saúde, dentre outras, utilizam o espaço escolar para consolidar políticas públicas diversas³⁰, preconizando uma educação integral, o que nos mostra o quão importante é a instituição escolar para a sociedade brasileira. Gadotti (2009) alerta que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (p. 29-30). Ou seja, uma educação que se pretende integral não apenas amplia o tempo de permanência dos/as alunos/as nas escolas, mas educa para contemplar “relações humanas diferenciadas” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 44), nas quais se aprende e se ensina “com a razão, com a emoção, com a afetividade, com o querer bem, com a estética, com a boniteza” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 45). Segundo Antunes e Padilha (2010), uma educação integral também apresenta uma gestão democrática com a participação da comunidade; uma gestão sociocultural das aprendizagens e uma avaliação dialógica continuada para a formação humana.

A respeito da Educação Integral, ela se ampara no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³¹ (LDBEN), que define que os processos educativos podem se desenvolver “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p), isto é, amplia os processos educativos para além das instituições escolares. Além disso, o artigo 34 da LDBEN prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral” (BRASIL, 1996, s/p). Há, ainda, a meta de número 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que é a de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, s/p) até o ano de 2024.

Apesar de atualmente haver incontáveis programas de Educação Integral em todo o Brasil, não há um “consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’ e,

³⁰ Como exemplos, cito o Programa Saúde Na Família (PSF), que se utiliza do espaço escolar para promover ações de prevenção de doenças e promoção da saúde das famílias dos/as estudantes, em parceria com os centros de saúde em que a escola está alocada. Para maiores informações ver <http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_esf.php>; e o Programa Escola Aberta, que apoia e incentiva a abertura das escolas aos fins de semana para desenvolver ações educativas, culturais, esportivas e de formação inicial para o trabalho e geração de renda aos/às estudantes e à comunidade. Ver mais em <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>>. Acessos em julho 2019.

³¹ Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes da educação nacional.

muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam” (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010, p. 51 - grifos dos autores).

Sibilia (2012) aponta que as modificações que vêm ocorrendo na educação, como a ampliação da jornada escolar e o uso de tecnologias de ensino e aprendizagem, bem como saberes que estimulam o empreendedorismo e a liderança, são respostas às mudanças importantes ocorridas na sociedade. Essa autora afirma que “tudo isso implica a necessidade de desenvolver certas competências que a escola tradicional não só parece incapaz de inculcar, como seria até contraproducente nesse sentido” (SIBILIA, 2012, p. 46). Essas mudanças correspondem, principalmente, ao descrito no artigo 2º da LDBEN, que estabelece que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, s/p). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e com implementação a partir de 2020, define que o seu foco está “na aprendizagem por competências (...) para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Conforme destacado na legislação brasileira, um dos efeitos esperados para a educação é a preparação para o mundo do trabalho. Foucault lembra que desde o mercantilismo, a população é considerada como “essencial e fundamentalmente produtiva” (FOUCAULT, 2008a, p. 91), ou seja, apta para o trabalho. Para atender às demandas do mundo do trabalho criou-se estratégias diversas para extrair do/a trabalhador/a o seu melhor, como a organização do tempo: tempo para o trabalho e o tempo para o descanso (cuidados de si e de seus espaços e para desfrutar de lazer) para que o indivíduo possa trabalhar. Essas estratégias, que se enquadram no que conhecemos por sociedade disciplinar, conforme explica Foucault (2014, p. 135), “vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”. Entretanto, deixamos de ser uma sociedade disciplinar para transformamo-nos em uma sociedade de controle a qual, como identificou Deleuze (1990), apresenta uma mudança no regime de vida que impacta, sobretudo, as relações de trabalho. Se antes, na sociedade disciplinar, a disciplina se atentava a tudo e “seu princípio é que até as coisas mais ínfimas não devem ser entregues a si mesmas [e a] menor infração à disciplina deve ser corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for” (FOUCAULT, 2008a, p. 59); na sociedade de controle as pessoas se moldam aos diferentes modos de controlar sob a égide de uma liberdade regulada.

Estamos em um cenário no qual a imposição das tecnologias de comunicação e informação (TICs) garante trabalhadores/as conectados/as a todo instante e que usam de seus

momentos de lazer para trabalhar e empresas que, em certa medida, transformam seus espaços de trabalho em lúdicos e prazerosos a fim de fazer com que seus/as funcionários/as desejem estar ali - e, obviamente, trabalhem e produzam mais riqueza³². Modificam-se as formas de trabalho, embaraça-se o tempo que outrora era definido pela disciplina a fim de extrair ao máximo a produção de cada um/a. Nesse sentido, os programas de educação integral, como o Programa Escola Integrada, têm oferecido atividades diferenciadas das comumente apresentadas na educação regular com o objetivo de contribuir na produção de pessoas aptas a participar da forma como a contemporaneidade tem definido o modo de produção - este, que nos forma como cidadãos/ãs em constantes processos de aprendizagem. A educação integral estende a jornada escolar, mas também amplia o aprender para fora do formato escolar.

Seguindo esse raciocínio, é preciso levar em consideração as atuais propostas de reformas da educação³³ e da previdência³⁴ do atual governo brasileiro. A primeira de teor neoliberal, conforme explica Sibilía (2012, p. 46), destaca “a importância da distinção individual e as vantagens da singularização do indivíduo como uma marca, explorando a própria criatividade para poder ser sempre o primeiro e ganhar dos outros”, além de tentar se alinhar aos indicadores internacionais ao atender uma lógica de produtividade e de produtivismo. A segunda reforma aumenta o prazo para que o/a trabalhador/a se aposente e não garante igualmente seus benefícios a todas as pessoas. No cerne das duas reformas há a demanda por um sujeito que trabalhe mais e que trabalhe por mais tempo. No entanto, são frequentes os relatos referentes à questão do ageísmo³⁵, o que implica em um investimento individual para ser um/a profissional adequado ao que o mercado de trabalho requer. É compreensível que na contemporaneidade se pretenda um indivíduo que saiba “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo,

³² A Forbes, uma das mais conceituadas revistas de negócios e economia do mundo, organizou uma lista com as 25 melhores empresas para trabalhar no Brasil no ano de 2020. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a de analisar avaliações e comentários de usuários da *Indeed*, um dos maiores sites de emprego do mundo. Além de remuneração, benefícios e segurança no emprego, outros critérios avaliados foram “cultura da empresa” e “senso de comunidade”. Segundo o site “Guia Empreendedor”, estes valores são importantes para o funcionamento das empresas pois promove disciplina que garante comportamentos alinhados aos valores da empresa e engajamento. Para maiores informações, acesse <<https://forbes.com.br/listas/2020/03/25-melhores-empresas-para-trabalhar-no-brasil/#foto1>> e <<https://www.guiempreendedor.com/guia/voce-sabe-como-definir-a-cultura-da-empresa>>.

³³ A principal reforma é a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que apresenta como objetivos estabelecer “conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.” Além disso, “a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em julho de 2019.

³⁴ A reforma da previdência foi promulgada em 12 de novembro de 2019. Essa reforma é uma emenda constitucional e muda as regras de aposentadoria para trabalhadores/as do setor privado e de servidores públicos da União. Para saber mais, acesse <www.previdencia.gov.br>.

³⁵ Discriminação por idade.

aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”, conforme indica a BNCC (BRASIL, 2018, p. 14). Ainda de acordo com esse documento, para ser um indivíduo com todas essas aptidões, é necessário “muito mais que o acúmulo de informações” (*ibidem*, p. 14): a Base Nacional Comum Curricular traz como objetivos o desenvolvimento de competências para aprender a aprender; saber lidar com as informações que estão cada vez mais disponíveis; lidar com as demandas da cultura digital de maneira responsável; aplicar conhecimentos para a solução de problemas; desenvolver autonomia para tomar decisões e conviver e aprender com as diferenças e diversidades³⁶. Essa recente atualização de um dos mais importantes documentos que organizam a educação básica brasileira se articula às demandas do mundo do trabalho, assim como os programas que se desenvolvem para além do espaço escolar tradicional.

Ao pensar que os programas de educação integral se articulam aos ditos da escola, uma das ações que acontecem nas escolas da cidade de Belo Horizonte é o Programa Escola Integrada. Esse programa tem como proposta uma das premissas da educação integral (GADOTTI, 2009) que pretende uma formação humana para além dos conteúdos escolares da educação regular. Além de alinhada à perspectiva da educação integral, o PEI também atende a demanda da AICE, que exige que as cidades signatárias criem políticas públicas de formação do/a cidadão/ã, como é o caso do programa (BELO HORIZONTE, 2008). O PEI faz parte da política educacional do município de Belo Horizonte desde o ano de 2006 e consiste em atender as crianças do Ensino Fundamental em contraturno escolar. Tem como objetivo principal garantir uma educação integral na qual o/a aluno/a possa “desenvolver seu potencial, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas” (PBH, 2007, p. 5) e “contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos estudantes, com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento” (BELO HORIZONTE, 2012, p. 1). Tem por princípio, ainda, utilizar “de modo integrado todos os equipamentos públicos e privados existentes no entorno das escolas (conceito de cidade educadora)” (GADOTTI, 2009, p. 81).

A estrutura geral da Escola Integrada compreende 45 horas semanais, sendo 9 horas de atendimento diário aos/às estudantes, divididas entre a escola regular, alimentação e as atividades do programa. Essas atividades devem contemplar diferentes áreas do conhecimento e variam entre oficinas e cursos desenvolvidos por estudantes de graduação e pós-graduação como atividades de extensão de instituições de ensino superior e, também, por

³⁶ Resumo dos objetivos da educação básica dispostos na BNCC.

agentes culturais oriundos/as da comunidade a qual a escola está inserida. A Escola Integrada, em cada escola, é composta pela direção e coordenação pedagógica e demais profissionais da escola: professor/a comunitário/a (coordenação); monitores/as universitários/as; professores/as e estagiários/as do Programa Segundo Tempo³⁷; monitores/as de oficinas (agentes culturais da comunidade); monitor/a de apoio ao/à professor/a comunitário/a; monitor/a de apoio/à ao usuário/a de informática; auxiliares de serviços gerais ou cantineiros/as (BELO HORIZONTE, 2012).

Toda escola que oferece o PEI se organiza a partir das diretrizes de funcionamento do programa como um todo, em um documento intitulado “Orientações Gerais para as escolas” (BELO HORIZONTE, 2012, s/p). Esse documento orienta no que diz respeito aos horários de funcionamento, à alimentação, às escolhas de oficinas e ao perfil dos/as colaboradores/as. No entanto, cada escola seleciona os espaços da cidade e as atividades que neles serão desenvolvidas segundo a realidade em que se encontram. Esta realidade refere-se tanto ao local onde a escola está situada, quanto ao engajamento da coordenação para o desenvolvimento dessas atividades. Quanto a esta última especificidade no que se refere ao funcionamento do programa, o documento garante que as oficinas e cursos podem ser “organizadas pelas escolas a partir do projeto político-pedagógico, do mapeamento dos interesses dos estudantes e da valorização dos talentos locais” (BELO HORIZONTE, 2012, s/p)³⁸.

Conforme apontado no documento orientador, para compor as ações da Escola Integrada a administração municipal disponibiliza ônibus escolares que transportam as crianças para os diferentes locais da cidade, organizados no calendário cultural de Belo Horizonte e de acordo com o planejamento de cada escola que compõe o programa. Assim, “os estudantes percorrem o bairro, a cidade (...) visitam museus, salas de cinemas, teatros e

³⁷ O Programa Segundo Tempo (PST) é desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, da Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania, o qual visa oferecer atividades de múltiplas vivências esportivas para estudantes de diversas faixas etárias, no contraturno escolar. A Escola Integrada investigada tinha convênio com o PST até o fim do período de observação. Para saber mais, acesse <<http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo>>. Acesso em janeiro de 2020.

³⁸ Muitas são as lutas para manter a qualidade do programa. Em busca por informações do PEI, encontrei argumentação por parte da câmara de vereadores da cidade que defende uma melhor administração de investimentos financeiros e profissionais para beneficiar mais e melhor os/as alunos/as, como pode ser visto a seguir: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/03/escola-integrada-em-bh-passa-por-readequacoes-vereador-reclama.html>>. Também, na página do Ministério da Educação há uma reportagem que qualifica a Escola Integrada como um exemplo de sucesso de educação integral por “oferecer mais tempo de estudo e convivência para os estudantes” e o projeto ver “o bairro como um local de aprendizagem”, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/8769-sp-2064009342>>. Além disso, o SINDREDE/BH (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte) mantém em sua agenda um grupo de estudos para discutir as questões da Escola Integrada: <<http://redbh.com.br/?s=escola+integrada>>. Acessos em agosto de 2020.

têm acesso a diferentes manifestações esportivas e de lazer oferecidas pela cidade”. O programa tem por objetivo, também, incorporar “boas práticas educacionais e sociais existentes em Belo Horizonte” (BELO HORIZONTE, 2018, s/p), como regras de convivência social e cuidado com os espaços da cidade³⁹.

É desta integração com a cidade que surgiu o nome do projeto *Escola Integrada* e o seu slogan *Belo Horizonte é uma sala de aula!*. Na proposta da Escola Integrada, a apropriação dos diferentes espaços culturais da cidade pretende dar a eles um caráter educativo, reconhecendo a potencialidade da cidade como um espaço para aprender. Isso corrobora com a premissa adotada nesta pesquisa, segundo a qual a cidade, como um artefato cultural, é um currículo. Um currículo que, além de ensinar, também é produzido pelas crianças e demais participantes da Escola Integrada que se organizam mais ou menos sob as normas de uma forma escolar, ou seja, incorpora elementos de um tipo de discurso escolar. Na perspectiva foucaultiana, o discurso se apresenta como “as práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55). As práticas que ocorrem na Escola Integrada se inspiram tanto nos “ditos atinentes à escola, quanto outras materialidades, como seu espaço (organização, disposição dos objetos, etc.), seus sujeitos e suas práticas” (FREITAS, 2008, p. 24-25). Ao tratar a cidade como uma sala de aula, essas atitudes e procedimentos utilizados pelas pessoas do programa são fundamentadas nos sentidos normalmente associados à escola e que se enquadram no discurso escolar. É relativamente fácil identificar elementos do discurso escolar em funcionamento nas atividades da Escola Integrada quando seus/as participantes estão em contato com a cidade. As crianças e adolescentes⁴⁰ do programa são geralmente vistos/as agrupados/as e uniformizados/as, sob a tutela de um/a adulto/a – o que define posições de sujeito aluno/a e sujeito professor/a -, organizados/as em filas, mesmo quando estão se apropriando dos diferentes espaços da cidade e, esses sujeitos, ora ensinando, ora aprendendo.

É da premissa de seu *slogan* que as crianças da Escola Integrada possam perceber a cidade como oportunidades de aprendizagens; que possam viver e transformar esse

³⁹ No capítulo de Metodologia explico quais os critérios selecionei para a escolha da escola/crianças que investigaria. Um dos critérios, se tratando de currículo da cidade, é o que o PEI da escola tivesse em seu planejamento excursões/passeios ao longo do período de minha observação. Apesar de haver essas atividades no PEI investigado, essas saídas para além do trajeto que as crianças percorriam pouco ocorreram. Em uma situação o passeio não aconteceria com o grupo escolhido; em outra não foi permitido a mim acompanhar as crianças.

⁴⁰ Dados do site da prefeitura de Belo Horizonte (PBH) informam que no ano de 2019 houve atendimento da Escola Integrada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o canal, as oficinas da EJA acontecem ao longo da semana, antes ou depois das aulas, às sextas-feiras ou sábados e em organizações diferenciadas a partir da proposta pedagógica das escolas. Os locais utilizados para a realização das oficinas são os próprios espaços das escolas e em locais parceiros. Para saber mais: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>>. Acesso em janeiro de 2020.

currículo; que ao contato com diferentes espaços de aprendizagens estão submetidos/as às regras de conduta e convivência de cada um deles: regras que também atuam nos corpos e que podem demandar um comportamento curioso, crítico e que valoriza a diversidade. Essa ampliação do educativo para a cidade como um se distancia da ideia de produção de um sujeito que atenda às demandas da contemporaneidade, como exposto acima, e que é diferente do comumente realizado na educação regular. A Escola Integrada, ao ter em sua organização um/a professor/a comunitário/a e o emprego de agentes culturais da própria comunidade produz sentidos de pertencimento com a comunidade e de solidariedade entre seus/as participantes.

É importante retomar o entendimento do conceito de biopolítica desenvolvido por Foucault para analisar o funcionamento da Escola Integrada. Para ele, uma das tarefas do Estado é organizar uma sociedade. Para cumprir essa função o Estado cria políticas para “assumir e levar em conta os processos sociais a fim de abrir espaço, no interior desses processos sociais, para um mecanismo de mercado” (FOUCAULT, 2008b, p. 330). Conforme explica Rose (2001, p. 41), essas políticas são “tentativas por parte das autoridades de diferentes tipos para agir sobre as ações dos outros em relação a objetivos de prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, autorrealização”. É possível perceber no documento orientador estratégias biopolíticas. Conforme expliquei anteriormente, a Escola Integrada é um programa da Prefeitura de Belo Horizonte que “tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação” (BELO HORIZONTE, 2012, s/p). Esse documento dispõe de “orientações gerais para as escolas” (*idem*) no que se refere à estrutura de espaços, aos envolvimento de instituições parceiras e das ações das pessoas participantes do programa. A fim de garantir a qualidade do atendimento do programa, todas os/as profissionais precisam estar de acordo com os perfis estabelecidos para cada função a ser desempenhada no PEI. Além disso, o documento define como importante “que este profissional tenha o perfil adequado para a função, sendo dinâmico, cooperativo e de fácil relacionamento” (*ibidem*).

O Programa Escola Integrada pode ser analisado como uma ação biopolítica de governo da infância na cidade de Belo Horizonte com a especificidade de utilizar os espaços de Belo Horizonte para realizar suas práticas pedagógicas. O que se apreende da relação das crianças com a cidade “deve contribuir para promover a capacidade de ler criticamente a realidade e de agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 47). Estão esses espaços, contudo, repletos de “indefinidas possibilidades de transformar o sujeito” (FOUCAULT, 1993, p. 206), já que “em um mesmo e único nível

de análise, instituições, poderes e saberes vinculam-se com formas de reconhecimento, isto é, com um certo tipo de subjetivação” (CORAZZA, 2001, p. 62)⁴¹.

Pode-se inferir, daí, que o programa pretende produzir um certo tipo de sujeito a partir da concepção da educação integral, numa tentativa de governar diferentes aspectos das vidas de seu público-alvo. O que não se pode perder de vista é que a Escola Integrada, que se utiliza do currículo da cidade, opera tomando elementos do discurso escolar como importantes para o seu funcionamento. Há, entretanto, possibilidades de escapes que redefinem as relações nas quais as crianças estão inseridas. Isso porque outras instâncias da vida (e outras heterotopias) também as produzem, como suas famílias, a escola regular, a mídia, a religião que praticam (ou a falta de religião), dentre outras.

Sobre isso, Leite e Carvalho (2016) investigaram a constituição de territórios educativos viabilizados pelo programa Escola Integrada. A autora e o autor argumentam que “uma Educação Integral que efetivamente vise a ampliação da formação dos estudantes deve estar ligada ao território e à comunidade local” (LEITE; CARVALHO, 2016, p. 132). Defendem, também, que “a utilização dos espaços exteriores à escola agregam aspectos formativos aliados a valores importantes, o que se reflete no sentimento de pertença social” (*idem*), e pode fazer com que se reforcem os laços da comunidade onde a escola está inserida. Ela/e ainda lembram que a constituição dos espaços da cidade como educativos acontece em decorrência das relações de poder desenvolvidas em cada grupo social. Pelas tantas dinâmicas descritas na pesquisa desse/a autor/a, foi possível perceber que o envolvimento dos/as participantes do programa e as relações de poder decorrentes de suas práticas é que permitem que as atividades do Programa Escola Integrada estejam em acordo, ou não, com as premissas da Educação Integral dispostas nos documentos de organização do programa, além de que cada escola seja respeitada em suas características peculiares.

Apesar de haver tantas particularidades que atravessam o objeto desta pesquisa, o objetivo não é o de verificar se há a articulação entre o documento e as práticas curriculares da cidade. O objetivo geral da pesquisa é o de mostrar como um dos currículos da cidade, configurado pelos trajetos de ida e volta de um grupo de crianças organizadas por uma ação biopolítica, de um espaço a outro da cidade, provocou essas crianças e possibilitou situações em que elas se posicionaram de diferentes formas. No capítulo a seguir apresento o referencial teórico utilizado para analisar as informações produzidas em campo.

⁴¹ Ao pensar o Programa Escola Integrada na perspectiva de governo de Michel Foucault, pode-se pensa-lo como uma estratégia biopolítica. No entanto, o foco da pesquisa não é o de analisar o funcionamento do PEI sob esta dimensão. Este tema poderá ser desenvolvido em um outro momento.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Os conceitos para a problematização de um currículo da cidade: currículo cultural; relações de poder; modos de subjetivação; governo

Esta pesquisa insere-se na perspectiva pós-crítica de estudos curriculares, especialmente aqueles que se inspiram nas contribuições dos estudos culturais e dos estudos de Michel Foucault. A perspectiva pós-crítica caracteriza-se, dentre vários aspectos, pelo entendimento de que o currículo “é um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Nessa perspectiva, a vertente dos estudos culturais se constitui pelo “compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 11).

Amparada por diferentes campos teóricos, como a “influência dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da teoria *queer*, etc” (PARAÍSO, 2005, p. 70), as teorias pós-críticas permitiram “expansões, fraturas, conquistas e aberturas nos estudos convencionalmente produzidos no campo do currículo no Brasil” (PARAÍSO, 2005, p. 69). Dessa forma, da perspectiva crítica do currículo que se caracteriza pelos estudos realizados *no chão da escola* para compreender questões relativas às classes sociais, houve uma mudança nos objetos de estudos, incluindo as “pequenas narrativas, o questionamento do conhecimento científico, a análise da produção de significados nos mais diferentes artefatos, a discussão das identidades pós-modernas ou multifacetadas” (PARAÍSO, 2004, p. 55), assim como a “preferência pelo local, pela mistura e pelo hibridismo” (PARAÍSO, 2004, p. 57). Os estudos culturais, como uma vertente das teorias pós-críticas, contestam a noção de cultura “estática e essencializada” (SILVA, 2001, p. 15), isso porque “a cultura e o conhecimento passam a ser entendidos como sendo produzidos nas relações sociais” (PARAÍSO, 2004, p. 57).

Daí que o currículo pode ser várias coisas: um artigo que demande e produza “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (SILVA, 2015, p. 15), como no caso de um documento norteador de práticas, sejam elas escolares ou não; um artigo de mídia que, ainda que não tenha sido criado com o objetivo de ensinar algo a alguém, carrega em si características daquele/a que o produziu e “gera representações que asseguram imagens, identificações e desejos, através dos quais os/as espectadores/as produzem a si próprios/as e suas relações com outras pessoas” (GIROUX, 2017, p. 135). Um “ser falante,

como nós, efeito e derivado da linguagem” (CORAZZA, 2001, p. 14) e, portanto, produzido pela forma como operamos as diferentes situações de modo a ressignificar as culturas.

Definir uma *cidade* como um currículo permite dialogar com as discussões de autores/as dos estudos curriculares que defendem que tudo o que permite criar saberes e sentidos diversos é um currículo. De acordo com Silva (2001, p. 21), “por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo”. Este autor argumenta que um currículo “define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2015, p.134). Partindo dessa definição, entendo que o que aprendemos pelo currículo da cidade também nos faz ser o que somos, já que a cidade é um espaço onde coexistem formas diferentes de produção cultural.

Para Corazza, a linguagem de um currículo “não apenas ‘representa’ o mundo das coisas, mas também fabrica este mundo, as próprias coisas, e a modalidade das relações entre as coisas” (2001, p. 134). Nessa lógica, a cidade é um local de possibilidades porque também cria “formas linguísticas” para “falar e agir” (CORAZZA, 2001, p. 12), isto é, modos de subjetivação dos quais seus/suas habitantes se utilizam para assumirem posições de sujeito nas diversas relações de poder em que estão inseridos/as. Paraíso (2004, p. 54) concebe o currículo como “um espaço em que as culturas são apresentadas e os diferentes grupos sociais são nomeados e significados” - entendo que a cidade é um local propício para que isso ocorra.

Ao se pensar na cidade como um local cheio de possibilidades para que as pessoas aprendam várias coisas e sejam de diversas maneiras, dialogo com o argumento de Corazza (2001) de que um currículo *quer* um tipo de sujeito. Mas como compreender o tipo de sujeito que uma cidade quer, se uma cidade é cheia dessas possibilidades porque nela coexistem espaços, instituições, práticas e pessoas de diferentes tipos? Sendo a cidade tão complexa, nela há vários currículos e, por isso, ela não *quer* apenas um tipo de sujeito. Isto posto, para analisar um currículo da cidade, é necessário situar localmente esse currículo e entender ponto a ponto os significados que nele e por ele são produzidos. Nelson; Treicheler e Grossberg (2013, p. 28) argumentam que, para se analisar um currículo a partir da lente teórica dos estudos culturais, é necessário “que identifiquemos a operação de práticas específicas” (p. 28) dentro de um determinado contexto, de modo a examinar seus efeitos. Corazza (2001, p. 96), por sua vez, aconselha ao/à pesquisador/a “definir [o currículo pelas] suas regras de aparecimento, condições de legibilidade e transformações”. Aliada às contribuições dos estudos culturais, a perspectiva foucaultiana integra as análises feitas nesta pesquisa. Conforme sugere Foucault (1995), para realizar um estudo é preciso conceituar o nosso

campo de investigação, identificar a realidade histórica a qual esse campo está inserido para, enfim, analisar as condições em que essa realidade aparece.

Para o objeto de estudo que esta pesquisa investigou, essas duas vertentes – dos estudos culturais e dos estudos foucaultianos – oferecem conceitos importantes para orientar a investigação, tais como: currículo cultural, relações de poder, modos de subjetivação e governo. Entendo que as relações de poder que se evidenciaram a partir da observação da interação das crianças com a cidade em que moram, mediante a organização de um programa educacional com todas as suas regras de funcionamento, acionaram certos modos de subjetivação. O Programa Escola Integrada, na perspectiva foucaultiana, é entendido como uma ação do Estado para governar a infância e, nessa linha, parto do entendimento que a infância é uma população, pois, para ela, são direcionados diversos documentos⁴² e práticas⁴³ específicas que gerenciam as vidas das crianças. Como população, a infância é “percebida não a partir da noção jurídico-política de sujeito, mas como uma espécie de objeto técnico-político de uma gestão de governo” (FOUCAULT, 2008a, p. 92). Contudo, o autor nos lembra que uma população “está na dependência de toda uma série de variáveis” (*idem*), e que “na verdade, as variáveis de que depende a população fazem que ela escape consideravelmente da ação voluntarista e direta do soberano na forma da lei” (FOUCAULT, 2008a, p. 93). Ainda que a população investigada neste estudo - a infância - esteja governada pela organização do Programa Escola Integrada, é possível haver escapes para o que se espera da infância já que esses/as infantis estão em contato com artefatos culturais diversos, incluindo a cidade.

Na cidade entendida como um currículo acontecem dinâmicas em que “as relações sociais e os problemas políticos são definidos e os diferentes grupos sociais são representados” (PARAÍSO, 2004, p. 55). Essas dinâmicas penetram “na experiência de subjetivação nos diferentes programas educacionais em que o sujeito participa ao longo da vida⁴⁴” (BONAFÉ, 2010, p. 1). Isso porque, na cidade, “os seres humanos geram e significam suas práticas individuais, sociais e institucionais⁴⁵” (BONAFÉ, 2010, p. 1). Estando as pessoas vivendo em uma cidade, elas criam representações e significados para essas vivências.

⁴² Como, por exemplos, o artigo 227 da Constituição Federal de 1988; a Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dentre outros.

⁴³ Pode-se citar os diferentes movimentos da atualidade que orientam sobre a criação e o cuidado com as crianças e que têm respaldos nos saberes da pediatria, da nutrição, da psicologia, da pedagogia, dentre outras áreas.

⁴⁴ Tradução feita por mim de “la experiencia de subjetivación en los diferentes programas educativos en los que a lo largo de la vida participa el sujeto”.

⁴⁵ Tradução livre de “el ser humano genera y significa en sus prácticas individuales, sociales e institucionales”.

É nesse ponto que os estudos culturais encontram os estudos sobre o sujeito na perspectiva foucaultiana, que tem como um de seus objetivos analisar como os seres humanos se tornam sujeitos de determinado tipo a partir das práticas a que são expostos/as; como vivem e se transformam a partir das relações de poder as quais estão submetidos/as e também das práticas que fazem sobre si mesmos/as. Veiga-Neto (2003, p. 138) defende que, em um estudo na perspectiva foucaultiana, é preciso investigar as diversas “práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele”. Para desenvolver esta pesquisa considerei as diferentes ações que as crianças exprimiram ou reagiram a, durante o tempo que as observei, nos percursos de ida e volta que elas fizeram entre a escola e o lugar onde são desenvolvidas as atividades do PEI, fora da escola⁴⁶. Não me detive ao que a organização do programa esperava que as crianças aprendessem nas atividades curriculares por elas desenvolvidas e não me esqueci que essas crianças também já sabiam muitas coisas e estão em pleno processo de constituição de si. Este, é um processo contínuo de se produzir como sujeitos e, conforme lembra Larrosa (1994, p. 44), o sujeito “se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas”. Esse currículo da cidade, a prática que investiguei, se constituiu nesta pesquisa nos trajetos percorridos pelo grupo de crianças e as interações que elas faziam com os diversos elementos que apareceram nesse currículo da cidade.

Para Foucault, os humanos tornam-se sujeitos em nossa cultura mediante três situações. A primeira tem relação com a objetivação que se faz pelos discursos (FOUCAULT, 1995). É a maneira pela qual os indivíduos são tomados pelos diferentes saberes e, dessa forma, são demandadas posições de sujeito para responder a esses saberes. No caso do objeto desta pesquisa, um importante documento que norteia a organização e o desenvolvimento do PEI e que traz fragmentos de discursos que operam com/para as crianças investigadas é o *Comunidade integrada: a cidade para as crianças aprenderem*⁴⁷ (2008). Nele, ao se referir “a uma cidade de maneira geral, além da questão da apropriação e dos limites do espaço”, tem-se a evidência que “estão implicadas aí ideias de redes sociais, simbolismos, fluxos e circuitos dinâmicos que coexistem e se complementam, construindo uma identidade própria da cidade” (BELO HORIZONTE, 2008, p. 39). A ideia de multiplicidade da cidade trazida por esse documento dá a entender que para cada dinâmica realizada em um espaço da cidade, é

⁴⁶ A contextualização do campo de pesquisa é descrita no capítulo de Metodologia desta dissertação.

⁴⁷ Este é um dos documentos que norteiam as ações do Programa Escola Integrada.

esperado um tipo de ação por seu/sua participante⁴⁸. No entanto, analisar apenas fragmentos de discursos presentes nos documentos norteadores não é suficiente para compreender a produção de sujeitos, uma vez que todas as pessoas são atravessadas por incontáveis discursos que surgem e/ou se mantêm nas mais diversas instâncias culturais. Ao estar na cidade - com toda a sua complexidade - os indivíduos estão inseridos em diversas relações de poder que oportunizam posições de sujeito que ora concordam, ora discordam, dessas objetivações que os mais variados discursos disponibilizam. Para esta investigação, estive atenta aos variados elementos discursivos e não discursivos nas situações observadas.

Seguindo o pensamento de Foucault, a atuação do poder produz sujeitos de diferentes tipos. Para ele, “as práticas divisoras”, que são a segunda situação pela qual os humanos tornam-se sujeitos, dividem o sujeito “no seu interior e em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231). É o poder que enquadra o sujeito em determinada subjetividade e que, a depender do contexto em que vive, inclui ou exclui. É dessa maneira que se separa o normal do anormal, o são do louco, o homem da mulher, o adulto da criança, dentre outros exemplos. Para esta investigação, parto do pressuposto que as diferentes relações de poder que ocorrem nas interações com a cidade produzem e demandam modos de ser sujeito. Foucault (2015, p. 284) afirma que “aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder”. A seleção que fazem as pessoas responsáveis pela organização do programa em cada escola sobre, por exemplo, quais trajetos seguir, quais locais ocupar, quais combinados de comportamentos nos espaços e acerca dos usos de objetos, além das resistências que acontecem nesses processos, são uma maneira de inserir as crianças participantes do PEI em relações de poder. É possível indagar, a partir disso, sobre quais elementos são incorporados ou dispensados da cidade [Belo Horizonte] *como uma sala de aula* para produzir um sujeito-cidadão/ã, ainda que a cidade demande dessas crianças, em situações imprevisíveis, posições de sujeito-adulto (homem/mulher), sujeito-cuidador/a e sujeito-aluno/a, entre outras, como se mostra nesta dissertação.

A terceira situação em que os humanos se tornam sujeitos em nossa cultura é a entendida como subjetivação, isto é, “a nossa relação com nós mesmos” (ROSE, 2001, p. 35). Ela é “objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm moldado nossas formas de compreender e viver nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos” (ROSE, 2001. pp. 35-36). Conforme pontua Corazza (2001, p. 63),

⁴⁸ Importante reiterar que um dos princípios do Programa Escola Integrada é o de integrar as crianças com a cidade, ampliando uma noção de aprender que não deve acontecer apenas dentro do espaço escolar.

a subjetivação é “a relação consigo que renasce sempre, em vários lugares e sob múltiplas formas”. No caso desta pesquisa, foi possível investigar como são acionados alguns modos de subjetivação das crianças da Escola Integrada quando elas estiveram em contato com a cidade. Em uma investigação que tem como um dos conceitos centrais de pesquisa a subjetivação, o que essas crianças tomaram para si como forma de se constituir e se expressar como sujeito foi “qualquer coisa que possa adquirir autoridade: injunções, conselhos, técnicas, pequenos hábitos de pensamento e emoção, uma série de rotinas e normas de ser humano” (ROSE, 2001, p. 50). Dessa interação com a cidade, as crianças se constituíram e reagiram a partir da maneira pela qual foram inseridas em diferentes relações de poder.

Por esse ângulo, os diferentes discursos presentes na sociedade e que engendram relações de poder de diferentes tipos podem evidenciar que modos de subjetivação constituíram e constituem as crianças investigadas. Subsidiadas por discursos referentes à classe social, à raça e etnia, ao patriarcado, ao capitalismo, à (inter)geração e à escola, as ações das crianças investigadas permitiram identificar algumas relações de poder. Isso porque, estando a cidade organizada de alguma maneira, lá onde o poder atua, ele é produtivo naquilo que quer, já que ele se caracteriza por ser “um modo de ação que não age direta e indiretamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação” (FOUCAULT, 1995, p. 243). As relações de poder são “efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações” (FOUCAULT, 1985, p. 90).

Cabe lembrar que o poder não é só repressivo. Ele é constitutivo de relações de saber e de modos de ser. O poder se exerce, não é possuído; por isso produz. Dentre as várias produções do poder em um currículo da cidade, Bonafé (2010, p. 7) desenvolve a ideia que a cidade “produz saberes que mostram as tensões e conflitos para dar sentido às experiências da vida”⁴⁹. Nessa lógica, as relações de poder disponibilizam diferentes modos de agir que constituem as pessoas e, nesse sentido, pode-se dizer que o poder atua na forma como as pessoas agem na cidade.

Ao se falar em relação de poder é preciso falar de resistência. Esta “nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1985, p. 91), porque a resistência refere-se diretamente a ele. A resistência representa, nas relações de poder, “o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (FOUCAULT, 1985, p. 91). Para Foucault, as resistências não são apenas o negativo, o

⁴⁹ Tradução livre para “la ciudad produce saberes en los que se muestran las tensiones y conflictos por dar significado a las experiencias de la vida.”

oposto ou a oposição. Elas “inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 1985, p. 91-92) e, por isso, ensejam negociações, tensões, acordos, impasses, disputas, dilemas, arranjos, rupturas, apropriações, adaptações, criações, ressignificações, invenções, etc., que atravessam aqueles/as que participam das relações de poder e que os/as produzem de alguma maneira. Por serem sujeitos (constituídos até certo ponto e, por isso, ainda por se constituir) inseridos em diferentes relações de poder, as pessoas em seus modos de subjetivação podem resistir às maneiras pelas quais o poder atua em seus corpos. Assim, a resistência disponibiliza diferentes modos de viver.

Nas atividades desenvolvidas pelas crianças e que são previamente planejadas de acordo com os objetivos e a organização do programa, as crianças estão em situação de governo. A ideia de governo, a partir da lente teórica foucaultiana, engloba três dimensões (FOUCAULT, 1995; 2015): o governo do Estado, que se refere à forma como se gerencia a população; o governo dos outros, que pode ou não estar relacionado a uma obediência estrita a pessoas ou regimentos; e o governo de si, que é a forma pela qual o indivíduo dirige a sua própria vida, “enquanto um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria” (FONSECA, 1994, p. 18). Para esta investigação, o governo dos outros, isto é, a estruturação do “campo de ação eventual dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244) e o governo de si são aspectos de governo que mais interessam⁵⁰.

Sobre o governo dos outros, é importante mencionar que as crianças do PEI precisam obedecer a ordens expressas de sujeitos adultos/as em posição de autoridade (professores/as e/ou monitores/as do programa). Amparados/as pela organização do programa como uma ação de governo do Estado, esses sujeitos adultos/as se encaixam em uma dimensão do governo que planeja “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação de outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Diante dessa organização direcionada a determinada população, o governo dos outros opera de modo a governar as crianças de acordo com o arranjo dos tempos, dos espaços e das atividades do PEI. Desse modo, o poder atua sobre todas as pessoas que participam do programa ao definir posições de autoridade e dependência, provocar sentimentos distintos, conflitos e efeitos de resistências.

Sobre o governo de si, sendo a Escola Integrada um programa que propõe atividades que atendam ao mundo do trabalho e reflexões acerca de saúde e bem-estar e de

⁵⁰ Ainda que as crianças investigadas estivessem organizadas de acordo com o seu regimento, isto é, na dimensão de governo feita pelo Estado, a pesquisa não se deteve em analisar se o programa estava em acordo ou desacordo com as regras para o seu funcionamento. Contudo, é importante contextualizar as condições de aparecimento do objeto investigado, no caso, a organização da Escola Integrada como um todo.

convivência em sociedade, as crianças têm a possibilidade de praticar o autogoverno. Lockmann e Traversini (2017) argumentam que as aprendizagens nas escolas, atualmente, não se relacionam apenas aos conhecimentos escolares tradicionalmente definidos nas sociedades, “mas a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo” (LOCKMANN; TRAVERSINI, p. 828). Apesar de o PEI ser uma proposta de educação integral que acontece em contraturno escolar e, por isso, preza pela oferta de atividades diferenciadas e fora da sala de aula convencional, cabe lembrar que ele se vincula fortemente aos ditos do discurso escolar, sobretudo no que se refere à situação de aprender, que é tida como um dos aspectos mais evidentes desse discurso. As aprendizagens relacionadas ao governo de si na Escola Integrada, no que se refere à interação que as crianças fazem com a cidade, têm a ver com as ações que essas crianças praticam fora do espaço escolar e que não são resultantes das regras do programa ou das falas dos/as professores/as e/ou monitores/as. Segundo Foucault (2007), as ações que se refere ao governo de si são aquelas que a própria pessoa desenvolve consigo mesma, ou seja, processos mais ou menos estruturados que exercemos sobre nós a fim de nos modificarmos. São ações individuais e imprevisíveis, mas realizadas diante do que parece ter sido aprendido em outros momentos e espaços. Assim sendo, conforme afirma Corazza, o governo de si pensado como modos de subjetivação “não são reflexos passivos das experiências humanas, mas têm, articulados aos códigos morais, uma eficácia constitutiva, subjetivadora e do governo” (CORAZZA, 2001, p. 63).

Ainda sobre o governo dos outros e o governo de si, se por um lado as crianças respondem às formas de organização de suas ações “que asseguram a coerção” (FOUCAULT, 1993, p. 207) e que podemos denominar como técnicas de dominação; por outro, “o eu é construído e modificado por si próprio” (*ibidem*), que são as técnicas de si. No que se refere às técnicas de dominação, elas são “um aspecto da arte de governar pessoas nas nossas sociedades” (FOUCAULT, 1993, p. 209). Já as técnicas de si são aquelas “que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta” (FOUCAULT, 1993, p. 208) de modo a transformarem-se a si próprios. Técnicas, nos estudos foucaultianos, referem-se àquilo que “nos permitem produzir, transformar e manipular coisas” e, também, “subordiná-las a certos fins e objetivos” (FOUCAULT, 1993, p. 206). As relações dos/as professores/as e/ou monitores/as e as relações das crianças umas com as outras podem ser interpretadas como técnicas de dominação. Isso porque elas agem sobre as formas de ser dessas pessoas não apenas pelos currículos prescritos, mas pelas ações cotidianas vividas que também

pretendem estruturar o campo de ação do outro. As técnicas de si, no caso desta pesquisa, são tudo aquilo que as crianças utilizam das vivências possibilitadas por esse currículo da cidade e que impactam em suas próprias vidas de alguma maneira, se assim elas quiserem.

Perceber um currículo da cidade vivido pelas crianças da Escola Integrada como capaz de produzir certos efeitos “implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiências, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de saber e de poder” (CORAZZA, 2001, p. 57). Porém, é importante ressaltar que as crianças não vivem apenas as interações com a cidade que são organizadas pelo programa. Conforme afirma Yúdice (2006, p. 12) “nas relações sociais mais ou menos instáveis se gestam gêneros discursivos e comportamentais [...] que organizam o fluxo da vida”. Essas crianças também apresentam modos de subjetivação constituídos em outras instâncias (como a família, os grupos religiosos, a mídia e outros elementos existentes na cidade) e que podem se materializar nas relações de poder específicas deste grupo. Essas diferenças que são advindas de “posições específicas de poder e [que] promovem posições particulares de poder” (SILVA, 2001, p. 23-24) chegam a esse grupo, provocando nessas relações de poder conflitos, tensões, ajustes, negociações, confrontos, subversões, transgressões. Diante disso, não se pode esquecer que as crianças, ao estabelecerem relações de poder na/com a Escola Integrada, também se produzem e produzem o currículo da cidade.

3.2 Do dispositivo da infantilidade

Dizem que brincar é a coisa mais natural que uma criança pode fazer e, no contexto brasileiro, a brincadeira parece ser uma regra para que alguém seja uma criança, já que esse tema aparece em vários estudos e regimentos. Uma dessas *regras* é a disposta no inciso IV do artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵¹, que compreende os aspectos “brincar, praticar esportes e divertir-se” como “direito à liberdade” desses indivíduos (BRASIL, 1990, s/p). O brincar também aparece em muitas produções acadêmicas sobre a infância, tanto que em busca pelos trabalhos desenvolvidos nos últimos cinco anos no

⁵¹ Lei 8.069/1990, lei brasileira que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente.

catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando *brincar* como palavra-chave nas áreas de conhecimento de Educação e de Psicologia, encontrei 982 pesquisas que discutem essa temática.

A definição de criança das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também associa o brincar como uma característica do ser infantil e determina como eixos norteadores do currículo, dentre outros, “as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25). Assim também é nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) no capítulo que dispõe sobre o ensino fundamental, que afirma que “uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira” (BRASIL, 2013, p. 87). Outra evidência disso está na BNCC (2018) que orienta os/as profissionais da educação a se utilizarem do brincar como elemento facilitador de aprendizagem tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro espaço que o brincar aparece com frequência são os estudos apresentados em diferentes espaços acadêmicos, como nos grupos de trabalho de *Educação de crianças de 0 a 6 anos* e o de *Educação Fundamental* da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd)⁵².

Além do exposto acima, mais uma evidência que o brincar parece ser uma regra que conformam o ser criança são os vários planos de ensino dispostos em blogs, redes sociais e sites especializados para professores/as, conforme mostrou Meireles em sua tese (2017). Essa autora analisou diversos blogs educativos que, em sua maioria, apresentam o brincar como um recurso pedagógico eficiente para ensinar crianças. Ela também defende que esses saberes divulgados na *web* fazem parte de uma tecnologia para formar docentes que aciona relações de poder e demanda posições de sujeito, dentre elas, a de sujeito infantil.

Apesar de ser uma ação preponderante na atualidade para falar sobre as crianças, o brincar não é única nomeação que se dá para determinadas práticas que definem quem é ou não criança. O brincar faz parte do dispositivo da infantilidade que, em articulação com outros elementos, “tem produzido sujeitos infantis ao longo da Modernidade e continua demarcando, qualificando, definindo e diferenciando o infantil” (CALDEIRA, 2016, p. 31). Foucault (2015, p. 364) explica que um dispositivo diz respeito a “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões

⁵² Em breve busca com o objetivo de saber como estão as produções acadêmicas com a palavra-chave *brincar* na biblioteca do site da ANPEd, encontrei vários estudos que discutiram o tema sob diversas perspectivas, sobretudo no grupo de trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Para saber mais: <http://www.anped.org.br/biblioteca?keys=brincar&field_bib_tipo_target_id=&field_bib_serie_target_id=&field_bib_gt_target_id=>. Acesso em dezembro de 2019.

regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Para esse autor, o dispositivo tem como função principal, em determinado contexto histórico, “responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2015, p. 365).

No caso do dispositivo da infantilidade, conforme explica Corazza (2004), o infantil não é uma descoberta da Modernidade. Ele é uma invenção que visa responder à urgência de inserir na sociedade alguém que um dia vai participar de suas relações de produção. Foi necessário, então, criar nas instituições, nas ciências, nos espaços sociais e em artefatos culturais diversos, lugares para produzir esse sujeito. De acordo com Caldeira (2016, p. 33), “o dispositivo da infantilidade opera [...] não apenas para produzir infantis, mas também para inseri-los/as em relações de poder nas quais a vida adulta é apresentada como norma”. Ainda segundo essa autora, o poder que age sobre os/as infantis “produz saberes e também posições de sujeito a serem ocupadas tanto pelos/as infantis como pelos/as adultos/as que devem, a partir de então, cuidar deles/as” (2016, p. 33).

Daí que esse conjunto decididamente heterogêneo que compõe o infantil ainda é, majoritariamente, composto por enunciados que o definem como o belo, o digno de atenção, o merecedor de amor e proteção, o que carrega a pureza em si por ainda não ter tido contato com a maldade, aquele que tem a brincadeira como um direito. A criança é *o outro* do adulto. Por ser o *outro*, ela é, também, a partir de outros enunciados, o ser inacabado, o irracional, o dependente, o irresponsável, já que o/a adulto é o que está pronto, o ser racional, independente e responsável. Um ponto importante a ser considerado é o de que um dispositivo é composto pelo discursivo e pelo não discursivo. Assim, o que se diz sobre e para a infância não é um discurso ilimitado (ou vários deles) que está escondido nos mais diferentes procedimentos. Os discursos são práticas descontínuas que ocorrem em ordem de acontecimento e de acaso e que podem, além de se complementar, se ignorar e se excluir (FOUCAULT, 1999).

Ainda de acordo com a teoria foucaultiana, um discurso é um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação e os diferentes discursos estabelecem relações que vão posicionando os sujeitos (FOUCAULT, 2015). Cabe lembrar que “diferentemente dos atos de fala e mesmo das palavras, frases ou proposições” um enunciado não é “imediatamente visível nem está inteiramente oculto” (FISCHER, 2001, p. 204). De acordo com Fischer (2001), “descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (p. 202) e no que diz respeito ao dispositivo de infantilidade, muitos são os discursos que definem e que produzem o infantil. Entre os elementos discursivos que constituem o dispositivo da infantilidade na sociedade brasileira, destacam-se a associação de

que um dos lugares para uma criança estar é a escola; as tantas produções culturais voltadas para o público infantil (do audiovisual, principalmente) que acabam por estampar os diversos objetos utilizados pelas crianças e que marcam suas posições de sujeito infantil, como os materiais escolares e de moda; e os saberes produzidos para a infância, como as especialidades médicas, psicológicas e pedagógicas.

O dispositivo da infantilidade, então, marca o sujeito infantil e o sujeito adulto, pois ele se forma na “conjunção de vários tipos de condições, regras, condutas, relações e saberes, discursivos ou não, que nos faz dizer a verdade da infância - nossa e a das/os outras/os” (CORAZZA, 2004, p. 50). Considero importante tratar do conceito de dispositivo relacionado ao infantil nesta pesquisa porque um dos elementos que mais apareceu nas observações em campo foi o que marcava a criança em lugar de subalternidade em relação aos/às adultos/as nos diferentes discursos que atravessaram o grupo. Cruzar o currículo da cidade com o dispositivo de infantilidade foi o que me permitiu “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto” (FISCHER, 2001, p. 206).

Para Foucault, “o dito e o não dito são elementos do dispositivo” (FOUCAULT, 2015, p. 364). Nesse sentido, o dispositivo da infantilidade faz ver o infantil; faz falar sobre ele; está implicado em linhas de força de poder-saber e, por isso, está em linhas de objetivação que também produzem sujeitos; permite distinguir quem é o sujeito infantil e quem é o sujeito adulto (CORAZZA, 2004). O dispositivo da infantilidade define quem é o sujeito da infância e quem não é, fazendo com que se estranhem práticas de adultização do infantil e de infantilização do/a adulto/a. Isso porque ao determinar quem é o sujeito infantil por meio de técnicas, estratégias e sistemas que fazem esse dispositivo funcionar, acaba-se por definir também os comportamentos daqueles/as que não se enquadram como infantis.

No Brasil a infância é substancialmente marcada com medidas de proteção como quando, no artigo 5º do ECA, prevê-se punição para “qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990, s/p) contra as crianças. Além disso, seu artigo 4º estabelece como obrigação do Estado e da família que assegurem os direitos fundamentais das crianças. Até mesmo políticas de educação em tempo integral têm sido pensadas como estratégias para garantir o tempo da infância, retirando as crianças do mundo do trabalho (formal e informal) e da exposição à violência. Isso não impede, todavia, de haver na contemporaneidade elevados números de crianças em situação

de alta vulnerabilidade social, assumindo posições de um sujeito-trabalhador⁵³ ou de um sujeito-sem direitos⁵⁴.

A infância vivida nas cidades, em cada cidade, mais ainda, em espaços específicos de cada cidade, tem “configurações de saber que nascem do dispositivo da infância, mas que também o condicionam” (CORAZZA, 2004, p. 50). Toda a organização que se faz dos espaços da cidade está permeada por “sistemas de poder que regulam nossas relações com os infantis” (CORAZZA, 2004, p. 51). Para esta investigação que toma como objeto de estudo um grupo de crianças de um programa educacional específico da cidade de Belo Horizonte é importante lembrar que, como programa educacional, ele permitia que o dispositivo da infantilidade operasse produzindo sujeitos infantis. O que ocorre, todavia, é que o tipo de sujeito que a Escola Integrada pretende produzir entra em constantes negociações com o tipo de sujeito que a cidade demanda, o que mobiliza diferentes modos de subjetivação nessas crianças e as fazem assumir posições outras de sujeito, como as de sujeito-aluno, sujeito-homem/mulher, sujeito-cidadão e sujeito-cuidador; e não apenas a de sujeito infantil. Antes de apresentar as análises de como o currículo investigado inseriu as crianças nessas diferentes posições de sujeito, explico a metodologia utilizada para produzir as informações da pesquisa.

⁵³ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que, atualmente, 2,4 milhões de crianças brasileiras de 5 a 17 anos trabalham, seja em atividades remuneradas (mas não regularizadas), seja em atividades domésticas. Apesar dessa instituição e de diferentes estudos defenderem que o trabalho infantil traz graves consequências à saúde, à educação, ao lazer e ao futuro de crianças e adolescentes, o atual presidente do Brasil, em sua declaração oficial sobre a aprovação da reforma da previdência, em 04/07/2019, afirmou que não apresentaria um projeto para descriminalizar o trabalho infantil, pois se fizesse isso, seria “massacrado”. Isso mostra como o dispositivo da infantilidade não é absoluto e precisa estabelecer lutas e embates para se constituir como verdadeiro. Informações relevantes a respeito do trabalho infantil em Belo Horizonte: 1) a cidade conta com mais de 30 unidades do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) que tem como um de seus objetivos retirar crianças e adolescentes das ruas e do trabalho; 2) A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2015 mostrou que, em Minas Gerais, aproximadamente 93 mil crianças entre 5 e 14 anos de idade trabalhavam. Informações sobre o trabalho infantil na perspectiva do OIT: <https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_710086/lang--pt/index.htm>. Sobre a declaração do presidente, ver: <<https://exame.abril.com.br/brasil/em-live-bolsonaro-afirma-que-trabalho-nao-atrapalha-criancas/>>.

⁵⁴ De janeiro a setembro de 2019 foram contabilizadas 16 crianças baleadas em virtude de confrontos policiais, apenas na cidade do Rio de Janeiro. 4 delas foram mortas, sendo que uma ainda estava na barriga da mãe, em idade gestacional de 8 meses. Essa elevação da taxa de mortandade infantil é decorrente da autorização do atual governo de se usar uma política de segurança de combate à violência por meio de força policial. Para os/as apoiadores/as dessa estratégia, as mazelas da sociedade têm um lugar de origem definido, que são os locais onde as políticas que asseguram os direitos fundamentais da população quase não funcionam. Esses locais - geralmente as periferias das zonas urbanas - são habitados majoritariamente por pessoas não-brancas e com baixa escolaridade, o que fomenta uma ideia circulante na sociedade que quem comete crime é a pessoa negra. Em Belo Horizonte os maiores índices de violências, principalmente de homicídios, se concentram nas regiões de maior vulnerabilidade social, como se pode ver na reportagem a seguir: <<https://www.otempo.com.br/cidades/taxas-de-homicidio-em-bairros-de-bh-evidenciam-contrastos-1.2012766>>. Acesso em outubro de 2020.

4. METODOLOGIA

4.1. A Etnografia educacional e a Análise de Discurso como motes de análises: um passeio para produzir as informações da pesquisa!

*Dame la mano
Y vamos a darle la vuelta al mundo
Darle la vuelta al mundo
Darle la vuelta al mundo*

La Vuelta Al Mundo - Calle 13



Pesquisar em uma perspectiva pós-crítica depende “dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2014, p. 26). Para esta pesquisa, que tem como objetivo analisar um currículo da cidade vivido pelas crianças da Escola Integrada e mostrar como esse currículo as provocou e possibilitou que elas se posicionassem de diferentes maneiras é preciso “encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre” (PARAÍSO, 2014, p. 35) o objeto investigado. Para tanto, vi como um *fazer necessário* acompanhar de perto onde as atividades desse grupo de crianças aconteceram a fim de identificar as práticas, perceber os sentimentos das pessoas, observar as relações que são próprias a esse grupo, ver, ouvir e sentir o que acontece nesse campo de pesquisa. Não foi meu anseio descobrir uma verdade que se sobreporá a outras discussões. Tentei descrever analiticamente um “contexto cultural” e “outras situações já vividas” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 1513) para mostrar como “os discursos se tornaram verdadeiros, quais relações de poder foram travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos” (PARAÍSO, 2014, p. 30) e entender como algumas situações “se tornaram verdades verdadeiramente verdadeiras” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 118) nesse campo.

As pesquisas pós-críticas em educação têm por característica que o/a pesquisador/a trace o seu próprio percurso metodológico “buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos” (PARAÍSO, 2014, p. 34-35). Não há um roteiro pré-estabelecido a se seguir. É preciso estar atento/a às diferentes situações que podem surgir e, com isso, a articulação de diferentes áreas de conhecimento e procedimentos

metodológicos é de grande utilidade. Propus, então, tornar-me uma *passeante*⁵⁵ neste estudo. Passeante porque, ao irmos para algum lugar, estamos abertos/as e atentos/as ao novo, somos movidos/as pela curiosidade e cheios/as de vontade de seguir. Quando passeamos, sabemos que veremos coisas e pessoas que se assemelham ao que somos e ao que vivemos, mas nossos olhares estranham algumas práticas, atentam-se para as minúcias e estamos abertos/as a uma série de emoções que podem nos atravessar.

Para compor essa metodologia, aproprio-me da analogia da “caixa de ferramentas” de uma conversa entre Deleuze e Foucault⁵⁶ para explicar que na formulação de um estudo, “é preciso que [a ferramenta] sirva, é preciso que funcione” (FOUCAULT, 2015, p. 132) e, assim, “usamos tudo aquilo que nos serve das diferentes disciplinas, dos diferentes campos teóricos, das diferentes metodologias de pesquisas” (PARAÍSO, 2014, p. 36) para a construção do nosso fazer metodológico. No passeio que fiz para compor esta pesquisa, precisei arrumar a minha bagagem. Nesse ato selecionamos com cuidado aquilo que será útil para o nosso empreendimento, e essa foi a minha intenção nesta metodologia. Para esse passeio usei uma mochila para *carregar* as quatro ferramentas que julguei essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: os suprimentos, o mapa, o diário e o binóculo.

Para visitar um local em que não se sabe exatamente o que é ou o que se vai encontrar, é fundamental que tenhamos *suprimentos*. São eles que suprem nossas necessidades e acrescentam para manter o nosso conforto. No caso de uma pesquisa, considerarei que são suprimentos os itens que forneceram energia ao longo do caminho. Neste estudo, essa energia foi encontrada na revisão bibliográfica, na análise dos documentos que norteiam a educação integral no Brasil, além das informações sobre a Escola Integrada em documentos específicos e, até mesmo, nas redes sociais e nas falas dos/as participantes (alunos/as, familiares, profissionais) sobre o programa e que o fazem funcionar em Belo Horizonte. Nas pesquisas pós-críticas, “usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido” (PARAÍSO, 2014, p. 35). Também “lemos para mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações” (PARAÍSO, 2014, p. 37). Além dos suprimentos já escolhidos e que estiveram em minha

⁵⁵ Uso a expressão de acordo com a definição do Dicionário Online de Português, que indica *passeante* como: s. m. f. e adj.: pessoa que passeia; pessoa que vadia (de passear) - <<https://www.dicio.com.br/passeante/>>. Passear, por conseguinte, é o ato de percorrer em passeio; caminhar certa extensão para fazer exercício ou por distração. <<https://www.dicio.com.br/passear/>>

⁵⁶ Os Intelectuais e o Poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel: **Microfísica do Poder**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2015. pp. 129-142.

mochila, pude adquirir novos durante o meu passeio. Estes, que só são possíveis de encontrar no próprio campo, como o Projeto Político Pedagógico e o regimento interno da escola investigada ou algo que fosse particular e/ou exclusivo ao programa.

Tão importante quanto os suprimentos e que não pode faltar em uma mochila para um passeio desse tipo é um *mapa*. Por demonstrar em um plano uma determinada localidade ou superfície vários aspectos daquilo que ele representa, considero como mapa, para esta pesquisa, alguns procedimentos metodológicos da etnografia que têm sido utilizados em pesquisas educacionais e que me permitiram descrever densamente aquilo que observei. De acordo com Geertz (2008, p. 7), o ato de coletar dados, pelo/a etnógrafo/a, envolve “uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas”. Para esse autor, o/a etnógrafo/a “tem que, de alguma maneira, primeiro apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 2008, p. 7). O/a etnógrafo/a precisa saber qual o seu objeto para conseguir descrevê-lo. Meu mapa constou, então, de informações do objeto que investiguei. Girardi (2009) explica que uma pessoa só usa um mapa porque deseja, isto é, porque ela quer aplicar as informações obtidas pelo mapa àquilo que se quer penetrar, conhecer e explorar. Segundo essa autora, “a existência de referenciais reconhecidos empresta sua ‘realidade’ a tudo o mais que tenha existência no mapa” (GIRARDI, 2009, p. 152. Grifo da autora), e o/a usuário/a de um mapa pode se contaminar “pelo jogo de relações sociais que, em certo momento e em certas circunstâncias, valoriza-o e significa-o” (*ibidem*, 2009, p. 148-149). Eu estudei as condições de funcionamento do Programa Escola Integrada a partir de seus documentos, mas o atualizei e o ressignifiquei a partir da minha entrada em campo, diante da realidade que me interpelou.

A etnografia educacional, aqui tratada como um mapa, permite abarcar os significados que as pessoas atribuem às suas vidas, pois eles se relacionam aos aspectos culturais nos quais elas estão inseridas (GEERTZ, 2008). Foi a observação das práticas desenvolvidas nesse grupo, inspirada pela etnografia educacional, que me permitiu possibilidades de utilizar “procedimentos abertos ao que se vai pesquisar, a interação com os contextos investigados e a inspiração em diferentes áreas de conhecimentos” (CALDEIRA, PARAÍSO, 2016, p. 1502) e me auxiliaram a produzir as informações necessárias para as minhas análises. Atentei-me para um fato: às vezes um mapa pode não conter todas as orientações necessárias para nos guiar e, para que eu não me perdesse pelo caminho, foi necessário que eu pedisse informações para as pessoas que já conheciam o meu *destino*. Sendo assim, me atrevi a perguntá-las, por meio de conversas informais, tudo aquilo que o

mapa não pôde me mostrar. De acordo com Santos (2010, p. 205), “os momentos de diálogo com os participantes da pesquisa são momentos privilegiados para checar informações e hipóteses que o pesquisador formula à medida que prossegue o trabalho de campo”.

Para o registro dessas informações, inseri na mochila um *diário* para escrever todas as informações recolhidas no campo. Nesse diário registrei tudo o que consegui absorver na minha estadia em campo, tomando como base os princípios do “Ciclo da Pesquisa Etnográfica”⁵⁷ de Spradley (1980, p. 29), que aconselha a organizar e analisar as informações durante todo o período da observação. O ciclo da Pesquisa Etnográfica de Spradley consiste em coletar, registrar e fazer perguntas etnográficas desde o início até o fim da estadia do/a pesquisador/a em campo. O autor também argumenta que esse tipo de análise enseja novas questões que podem ajudar a direcionar o olhar do/a pesquisador/a. Como é um ciclo, Spradley defende que “ao percorrer o ciclo de pesquisa etnográfica, [o/a pesquisador/a] descobrirá novas perguntas a fazer; estas guiarão sua coleta de dados. Então, quando [o/a pesquisador/a] analisar seus dados, novas questões etnográficas serão reveladas, levando [o/a pesquisador/a] a repetir o ciclo”⁵⁸ (SPRADLEY, 1980, p. 32). Foi seguindo essas orientações que, ao empecilho de não poder acompanhar as crianças em um passeio/excursão, voltei-me à pergunta da pesquisa e ao que era possível observar e identifiquei a importância da constituição do território do currículo investigado⁵⁹, o que rendeu um capítulo inteiro da pesquisa.

Os excertos do diário de campo utilizados para a análise são denominados como *eventos*. De acordo com Castanheira (2004, p. 79), um evento se define como “o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico” e “não é definido a priori, mas é o produto da interação dos participantes”. Assim, organizei as informações produzidas em campo em arquivo digital, identificadas pelas datas que estive na escola. Neste arquivo separei as informações como: a) notas descritivas: essas dizem respeito aos eventos protagonizados pelas crianças e diretamente ligados aos objetivos da pesquisa. Esses eventos foram descritos de maneira densa, tentando ser fiel à maior quantidade de detalhes que pude lembrar de cada situação, já que o campo ocorreu durante os percursos que as crianças fizeram e não foi possível caminhar nas vias e escrever ao mesmo tempo⁶⁰; b)

⁵⁷ The Ethnographic Research Cycle (SPRADLEY, 1980).

⁵⁸ Tradução livre para: “As you go through the ethnographic research cycle you will discover new questions to ask; these will guide your data collection. Then, when you analyze your data, new ethnographic questions will come to light, leading you to repeat the cycle”.

⁵⁹ Especificamente o capítulo 6 desta dissertação.

⁶⁰ Pelo fato de meu campo de observação ser os caminhos percorridos pelas crianças, assim que chegávamos aos destinos eu iniciava o procedimento de registro dos eventos. No percurso de ida, sentei-me próximo ao local

notas teórico-metodológicas: são as anotações relacionadas aos eventos realizados pelas crianças que lembravam alguma leitura ou questão que pudesse amparar e/ou ampliar as minhas análises; c) notas pessoais: aquelas que se referiam aos meus sentimentos em relação a estar no campo de pesquisa. Em pesquisas etnográficas a alteridade é entendida como um elemento transformador do ambiente e a tratei de modo ético em respeito às pessoas do campo. Obviamente alguns sentimentos também me tomaram como pesquisadora, como pessoa; d) notas técnicas: as anotações que se referiam à otimização da produção das informações da pesquisa e que serviriam como um lembrete para as observações vindouras. Elas poderiam ser um objeto que facilitaria a minha observação, como uma câmera, um microfone, uma caneta ou uma prancheta; ou me fazer lembrar de observar o grupo de crianças por um certo ângulo ou, até mesmo, acompanhar determinado subgrupo do grupo principal de crianças. De acordo com o Ciclo da Pesquisa Etnográfica de Spradley, é extremamente importante o rigor de voltar às anotações com certa frequência a fim de buscar informações de eventos interligados entre si para organizar os dados.

O outro item indispensável para esse passeio foi o *binóculo*. Esse objeto serve para ampliar a visão e enxergar melhor o que parece ser mais interessante, aquilo que desperta a curiosidade. Um binóculo aumenta a possibilidade de perceber os pormenores com mais acuro. Ele ajuda a recortar, pois sua função consiste em ampliar parte da visão: ele dá foco para aquele/a que observa à distância vislumbrar um detalhe. Ao perceber algo que servisse à pesquisa e que merecesse maior busca pelos detalhes, *usei o binóculo*, digo, dediquei mais atenção para realizar uma descrição minuciosa do fato escolhido dentre o observado. O uso do binóculo não está descolado do contexto geral. A ampliação da observação, metaforizada pela função de um binóculo, tem por objetivo permitir um enfoque nas “práticas e a paisagem em que se desenvolve tais práticas” (LANSKY, 2012, p. 93) que compreende o objeto de estudo.

Para analisar como são acionados modos de subjetivação dessas crianças nos contatos que elas tiveram com a cidade, tomei como base a análise de discurso de inspiração foucaultiana, “que consiste numa forma muito singular de escutar a história” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 113) e que ajuda “a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera *verdade* tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 117. Grifo dos autores). Para Foucault (2008, p. 28), é preciso se libertar da ideia de “que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar”. Não há

onde as crianças desenvolviam as oficinas, de modo a não as incomodar em suas atividades. Para o percurso de volta, me apropriei de um banco do pátio da escola para descrever imediatamente os eventos observados.

de se supor coisa alguma, tampouco tratar com neutralidade os achados dos estudos que se utilizam da análise de discurso de inspiração foucaultiana. “É preciso tratá-lo [o discurso] no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2008, p. 28), identificando como ele aparece no contexto investigado. A análise de discurso, nessa perspectiva, implica entender que os discursos “são sempre efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas” (*ibidem*). O trabalho do/a pesquisador/a está em “definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas, indicar as que, de qualquer forma, não podem ser admitidas” (FOUCAULT, 2008, p. 28). Assim, a análise do discurso na perspectiva foucaultiana é mais que uma ferramenta metodológica. Ela consiste em analisar a materialização dos poderes que tornam possíveis os discursos.

Sobre o funcionamento dos discursos, Foucault (1999) defende que seus procedimentos são exercidos tanto em seu interior, quanto em seu exterior. Sobre os procedimentos exercidos em seu exterior, o autor elenca os procedimentos de exclusão que funcionam de três maneiras. A primeira delas diz respeito ao controle do que pode ser dito e feito - a interdição -, em que circunstâncias e a quem é permitido dizer e fazer determinada coisa, uma vez que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 1999, pp. 8-9). A segunda refere-se à separação e à rejeição, já que os discursos estão intimamente ligados ao desejo e ao poder (FOUCAULT, 1999). Nesse caso, diante da análise de uma relação de poder, dá-se a separação e a exclusão que nomeia a posição que o sujeito irá ocupar em determinado discurso, porque “o discurso não é apenas aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (*idem*, p. 10). O terceiro procedimento é chamado por Foucault como vontade de verdade e tem como característica utilizar-se do que se considera verdadeiro em determinada época para legitimar determinadas práticas. Foucault (1999, p. 17) afirma que “a vontade de verdade apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas”.

Já no que se refere aos procedimentos exercidos no interior dos discursos, é importante compreender que são os discursos, “eles mesmos que exercem seu próprio controle” (FOUCAULT, 1999, p. 21). Ao classificar, ordenar e distribuir, os discursos fazem surgir sua outra dimensão, “a do acontecimento e do acaso” (FOUCAULT, 1999, p. 21) o que, para um/a pesquisador/a, “permite analisar regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria” (FISCHER, 2001, p. 200). Conforme argumenta Paraíso (2014, p. 41), “não existe um único sujeito ou um único

discurso, o que existem são sujeitos sendo produzidos no momento mesmo em que são nomeados, pois o discurso é uma prática produtiva”. Isso porque os discursos impõem “aos indivíduos que o pronunciam certo número de regras” que, em consequência, não permitem “que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1999, p. 36-37).

Usando a infância como exemplo de como os discursos atuam produzindo posições de sujeito: tem-se como *verdade* que o natural para o sujeito infantil é o ato de brincar, sendo produzidas para as crianças diversos artefatos culturais que afirmam essa ação. Kramer (2002) fez um levantamento de suas orientações de trabalhos de conclusão de curso em graduações e pós-graduações para pensar em questões éticas nas pesquisas com crianças. Apesar de haver uma bibliografia extensa sobre as infâncias com crianças de diferentes idades e contextos, o estudo aqui citado traz situações que exemplificam como as infâncias podem sofrer das mais diferenciadas violências, sendo negadas a elas o direito de brincar. Esses exemplos mostram como as crianças estão inseridas em relações de poder provenientes de outros discursos que as colocam em posições diferentes daquelas que o dispositivo de infantilidade configura como o/a infantil.

Nesta pesquisa percebi que os estímulos da cidade acionam modos de subjetivação nas crianças e permitem que elas assumam posições de sujeito distintas. É nessa dinâmica que os diferentes discursos, “exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição” (FOUCAULT, 1999, p. 21) e podem se reorganizar, atravessados por outros discursos. Ao tomar como premissa que um “discurso atua na produção de posições de sujeito a serem ocupadas por aqueles/as que são interpelados por esse discurso” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 1511), a perspectiva de análise de discurso para esta pesquisa é a de buscar regularidades e irregularidades no contexto investigado porque, como ressaltam Caldeira e Paraíso (2016, p. 1512). “o discurso está além do escrito e do verbal, envolvendo outras relações para além das meramente linguísticas” - as relações de poder. O binóculo me possibilitou um olhar mais rigoroso, pois, a análise das “relações de poder implica na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias, às táticas, aos exercícios, aos seus procedimentos” (PARAÍSO, 2014, p. 40-41).

Aliada à análise de discurso, considero que a etnografia educacional foi um procedimento apropriado já que ela permitiu “buscar um entendimento da comunidade através do ponto de vista de seus membros e buscar descrever as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam” (NEVES, 2015, p. 176). Nesse sentido foi importante articular a etnografia educacional à análise de discurso, já que esta é uma pesquisa que

pretendeu “mostrar o currículo em suas possibilidades, conexões e movimentos” (PARAÍSO, 2010, p. 14). Contudo, há de se concordar com Ferreira e Traversini (2013) que não é possível abarcar todas as peculiaridades das teorias que analisam os discursos, já que “no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna” (p. 211). A seguir, com as informações que consegui ao utilizar as ferramentas que coloquei na mochila para o meu passeio, contextualizo o campo e as pessoas que permitiram que esta pesquisa acontecesse.

4.2. Contextualização do campo e das pessoas - a Escola do Caminho

Para preservar a identidade das pessoas participantes desta pesquisa optei por nomear como *Escola do Caminho* a dinâmica de percurso que as crianças fazem do espaço escolar até o local onde são desenvolvidas as oficinas que compõem o PEI da instituição. Escolhi este nome, pois, em meu entendimento, um caminho, qualquer que seja, é repleto de possibilidades. Tal qual em uma pesquisa em que o/a pesquisador/a especula sobre o que pode encontrar em seu campo, um caminho pode até ser planejado, mas os encontros, as descobertas, as escolhas sobre como percorrê-lo acontecem durante o seu desenvolvimento. A *Escola do Caminho*, então, refere-se à dinâmica de percurso que acontece entre o espaço escolar ao qual o Programa Escola Integrada está vinculado até a *loja*, que é o lugar onde acontecem algumas oficinas oferecidas pelo Programa Escola Integrada investigado. Esse espaço é chamado de loja por todas as pessoas relacionadas ao PEI dessa escola por apresentar a estrutura física de uma loja comercial. Apesar de ter utilizado como critério de escolha uma escola que ofertasse o PEI e que tivesse em seu calendário de atividades ao menos um passeio em outros espaços da cidade (que não fossem os percorridos diariamente), logo percebi que definir um grupo para observar era mais importante que a diversidade de locais que as crianças pudessem visitar. Acompanhar um grupo em suas interações com a cidade me possibilitaria selecionar, cruzar e analisar com mais rigor as informações descritas no diário de campo. As saídas aos passeios e/ou excursões, ademais, acontecem com todas as crianças e profissionais do programa e poderia ampliar demais o campo de observação e, em consequência, não atender aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, se a investigação ocorreu nos trajetos de ida e volta das crianças, foi essa parte da cidade que as provocou. Foi esse currículo que passei como pesquisadora e que descrevo a seguir.

O espaço escolar ao qual esse PEI está vinculado está situado na regional oeste da cidade de Belo Horizonte. Ao andar pelas ruas do bairro percebi que sua paisagem é composta, em sua maioria, por residências. Não vi crianças a brincar nas ruas e as que identifiquei acompanhavam os/as adultos/as em diferentes atividades do cotidiano, sobretudo as que envolvem o comércio. A respeito disso, reconheci uma variedade de estabelecimentos comerciais como mercearias, hortifrutis, lojas de roupas e calçados, farmácias, depósitos de materiais de construção, bares e lanchonetes. Na avenida principal há um supermercado bastante conhecido da região metropolitana de Belo Horizonte, mas que não é tão próximo à escola. Sobre a escola, as ruas de suas duas entradas têm o trânsito tranquilo na maior parte do tempo. Paralelamente a uma das entradas há uma avenida que dá acesso a dois bairros mais movimentados da região, sendo um deles considerado como de um padrão social mais elevado. A praça do bairro está localizada no cruzamento entre duas ruas com o fluxo mais intenso de veículos e, ao observar a disposição desse espaço, percebi que ela não viabiliza encontros entre pessoas e/ou a apropriação dos/as moradores/as para atividades comunitárias de lazer, brincadeiras ou quaisquer eventos sociais, conforme é definido pela Arquitetura e Urbanismo⁶¹. Há, ainda, um centro de saúde e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Vi muitas igrejas evangélicas no entorno da escola e apenas uma católica. Há também uma delegacia da Polícia Militar, o que me permitiu inferir que os poucos casos de violências relatados na região estão relacionados à presença intensa de policiais nas ruas. A escola atende algumas crianças que moram em um bairro próximo e que é conhecido pelas pessoas da região como “Vila⁶²”. A “Vila” é assim nomeada pelos/as moradores/as da região por apresentar características de menor urbanização se comparada aos bairros do entorno. A maioria de suas vias são constituídas por becos e ruelas sem pavimentação e grande parte das moradias não tem coleta de esgoto e saneamento básico satisfatórios.

O PEI dessa escola atendeu no ano de 2019, aproximadamente, 300 crianças no contraturno escolar da modalidade regular do ensino fundamental, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde. Minha observação aconteceu no período da manhã, o qual se organiza pela divisão de seis grupos de crianças entre 06 e 10 anos de idade que, no ensino fundamental, estudam nos I e II ciclos (ou como elas se identificam, do 1º ao 5º ano). Nesse PEI são

⁶¹ Para mais informações, ver <<https://blogdaarquitectura.com/como-surgiram-as-pracas-e-duas-diferentes-funcoes-sociais-ao-longo-da-historia/>>

⁶² A “Vila” é um dos 413 bairros pertencentes à cidade de Belo Horizonte. Apesar de ter o status de bairro, ela é conhecida pelas pessoas da região como “Vila” devido à história de sua formação, que é decorrente de lutas para se apossar de um terreno sem função social à época. Essas lutas alcançaram o viés jurídico e após muitos conflitos no Ministério Público, seus/suas moradores/as conquistaram o direito fundamental à moradia definido na Constituição Federal de 1988 e nas diretrizes do Estatuto da Cidade.

ofertadas as oficinas de informática, artesanato, artes, jogos pedagógicos, reforço escolar e para casa, balé, hip hop e videogame, estas três últimas desenvolvidas fora do espaço escolar, lá na loja. As crianças do PEI chegam à escola às 08h e tomam juntas o café da manhã até 08h20min, quando acontece a chamada e a separação dos grupos. Às 08h40min inicia o primeiro horário, que encerra às 10h e abre a segunda oficina do dia⁶³, que vai até às 11h. O horário de almoço acontece de 11h às 12h para, posteriormente, as crianças passarem pelo procedimento de escovação dental e repouso para esperar a entrada do turno regular, que acontece às 13h⁶⁴.

Cheguei à escola no primeiro dia de atendimento às crianças pelo PEI, no dia 11 de fevereiro de 2019. A maioria delas já havia participado do programa no ano anterior e, por isso, as crianças menores acompanhavam as maiores para desenvolver a rotina. A maioria das crianças novatas no programa são as recém-chegadas ao ensino fundamental, oriundas da educação infantil. Uma monitora me informou que nos primeiros dias a coordenação da escola prefere que as crianças novatas não saiam da escola, porque elas precisam se acostumar com os horários e os/as profissionais da instituição, já que isso é “*muita informação para elas*” (Trecho do diário de campo, 11/02/2019).

Por causa do acompanhamento feito pelas crianças maiores em relação às menores, não houve atrasos para o início das atividades, exceto pelo momento do agrupamento, já que a primeira medida de organização é a chamada e as crianças pareceram estar ansiosas para descobrir se ficariam no mesmo grupo de seus/suas amigos/as. A organização das turmas é feita, preferencialmente, correspondendo à série que a criança cursa no turno regular. Caso as vagas para cada turma não sejam preenchidas por crianças de mesma idade/série, a professora comunitária, que é quem organiza os grupos, insere crianças da série seguinte ou de idade mais próxima, o que torna os grupos mistos. Cada turma pode ter, no máximo, 25 crianças.

O grupo da Escola do Caminho, todavia, apresentou uma configuração diferente. Ele foi composto por 37 crianças que participaram das oficinas de danças e videogame que, devido ao fato de serem ofertadas fora do espaço escolar, precisou ser organizado com uma quantidade maior de crianças para ficar de acordo com a regra de não ultrapassar um/a monitor/a para cada 25 crianças. Como são três oficinas ofertadas fora do espaço escolar e eram necessárias 2 pessoas adultas para cuidar das crianças, esse grupo (e os outros) foram organizados dessa forma. A identificação desses grupos ocorre da seguinte maneira: as

⁶³ A organização geral do Programa Escola Integrada oferta duas oficinas por turno.

⁶⁴ Informações obtidas com a professora comunitária por meio de diálogo informal.

crianças dos ciclos I e II do ensino fundamental, entre 6 e 10 anos de idade/1º e o 5º ano, estudam no turno da tarde, portanto, participam do contraturno matutino na Escola Integrada. Já as crianças do ciclo III, ou ensino fundamental II, entre 11 e 14 anos de idade/6º ao 9º ano, estudam no turno da manhã, estando organizadas no contraturno vespertino do programa. Os grupos da manhã desse PEI são chamados de 1, 3, 5, 7 e 9; os da tarde são os grupos 2, 4, 6, 8 e 10.

Acontece que na Escola do Caminho, em virtude de a oferta da oficina de balé ser só para meninas, juntam-se as meninas dos grupos 7 e 9 e somente os meninos do grupo 7, o que fez com que o grupo que saísse para a rua fosse composto por 37 crianças (mas, ainda assim, respeitando a diretriz de que cada monitor/a fosse responsável por até 25 crianças). O restante dos meninos do grupo 9 ficava na escola participando de outras oficinas. Assim, o grupo investigado foi composto por 21 meninas e 16 meninos. Ao chegar na loja, esse grupo de 37 crianças era dividido em dois, sendo o primeiro horário utilizado para as oficinas de balé (ministrada por uma monitora) e de hip hop (ministrada por um monitor) e o segundo, juntando as crianças, na oficina de videogame. É importante ressaltar que a maioria das crianças desse PEI da manhã eram meninas. Daí que a solução de dividir esses grupos dessa maneira se deu pela oficina de balé ser considerada pelas pessoas da escola investigada como uma oficina para meninas. À minha pergunta de como foi feita esta definição a monitora responsável pela oficina respondeu que *“quando cheguei já estava assim. Nunca perguntei o porquê, sempre tive alunas meninas”* (Trecho do diário de campo, 11/02/2019).

As crianças da Escola do Caminho eram, em sua maioria, pretas e pardas. Identifiquei que o grupo não passava do 3º ano do ensino fundamental I, ou seja, nenhuma delas tinha mais que 10 anos de idade. Durante o período de observação não houve ocorrência de não uso do uniforme pelas crianças do programa, embora algumas utilizassem sandálias e chinelos - o que não era permitido e lembrado quase todos os dias pela professora comunitária no momento do agrupamento pós-café da manhã. De acordo com a professora comunitária, o programa atendia apenas as crianças que moravam no bairro e na Vila. O monitor e a monitora da Escola do Caminho eram morador/a do bairro, sendo contratado/a por meio de convênio da caixa escolar da escola com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS). Ele/a não tinham chegado aos 30 anos de idade. Nicolas⁶⁵ era alto, negro e não era casado, mas tinha um filho que, pelo que entendi, era conhecido das crianças, já que em várias situações ele contava casos do filho e a turma interagia com certa intimidade. Joana⁶⁶ também

⁶⁵ Nome fictício escolhido por ele mesmo.

⁶⁶ Nome fictício escolhido por mim, a pedido da monitora.

era alta, negra, casada - a julgar pela aliança na mão esquerda - com uma impostação de voz forte. Joana era séria e mais discreta com relação à sua vida pessoal, enquanto Nicolas era mais descontraído e sorridente. Com relação ao percurso percorrido pelas crianças, este não era muito complexo. As crianças não precisavam atravessar nenhuma via, apesar de que em alguns momentos elas saíam das calçadas, seja porque precisavam, seja porque queriam. O grupo saía pela portaria 1 da escola, seguia pela calçada da quadra onde estava localizada a loja e em aproximadamente 10 minutos chegava à loja. Para a volta, as crianças seguiam o fluxo de direção da ida para entrarem para a escola pela portaria 2 - não chegava a ser uma volta completa no quarteirão. O percurso de volta era um pouco mais longo e as crianças levavam cerca de 15 minutos para chegar à escola, entre paradas estratégicas e chamadas de atenção pelo/a monitor/a. Os trajetos que configuraram a Escola do Caminho e a localização da Vila em relação à escola podem ser vistos nas imagens a seguir:



Figura 1 - Percurso da escola até a loja. Imagem obtida via satélite pelo aplicativo Strava - monitoramento de corrida e ciclismo.



Figura 2 - Localização da Vila em relação à escola. Imagem obtida via satélite pelo aplicativo Strava - monitoramento de corrida e ciclismo.

4.3. Escolhas, negociações, estranhamentos e aproximações: o exercício da alteridade na entrada no campo

A escolha por observar a Escola do Caminho aconteceu em função de alguns critérios que julguei necessários para que a pesquisa pudesse ser realizada. O primeiro deles diz respeito à instituição oferecer o Programa Escola Integrada. De acordo com o site da prefeitura de Belo Horizonte, o programa está presente em todas as 177 escolas de gerência do município⁶⁷. O segundo critério, tão importante quanto o primeiro, é que o PEI da escola a ser observada oferecesse ao menos uma de suas oficinas em um espaço fora da escola. Ainda que um dos princípios do programa seja o de integrar a escola à comunidade, de acordo com a professora comunitária do PEI da Escola do Caminho, por motivo de diminuição de custos referente ao repasse de verbas da prefeitura de Belo Horizonte para a educação integral do município, algumas instituições vêm se organizando para desenvolver todas as atividades do programa dentro do espaço escolar.

Definidos os critérios de escolha de uma escola que atendesse ao recorte da minha pesquisa, parti para as negociações para a minha entrada no campo. A primeira delas foi a de contatar a Secretaria de Educação Integral do município. Os trâmites desse processo referiram-se à entrega para a direção da secretaria, via e-mail, do projeto desta pesquisa; a carta de anuência da secretaria - que me foi devolvida carimbada e assinada pela direção para dar seguimento ao processo de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP); e do termo de compromisso assinado por mim, em que me responsabilizo em sustentar a pesquisa em preceitos éticos que visam impedir qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo às crianças e aos/as profissionais da escola investigada. Além do comprometimento com a fundamentação teórica e ao rigor metodológico, também me comprometi a utilizar as informações produzidas somente em prol da pesquisa.

De posse do documento que autorizava a execução da pesquisa, inseri um outro critério de escolha da escola: o de distância. O cronograma elaborado no projeto de pesquisa previa que eu acompanhasse as crianças entre duas a três vezes por semana de forma que eu pudesse produzir informações suficientes para subsidiar as análises de acordo com o problema da minha pesquisa. Se a escola fosse de difícil acesso, temi que não conseguisse cumprir o que havia proposto. Preocupe-me, ainda, que a escola não fosse tão próxima à minha

⁶⁷ <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>>. Acesso em maio de 2019.

residência, a ponto de que a minha presença, se conhecida, pudesse interferir nas atividades que as crianças e os/as profissionais desenvolvem nesse espaço. Assim, recolhi informações sobre quais escolas pertenciam à regional onde resido e, por ligações telefônicas, entrei em contato com cada uma para identificar qual delas atendia aos critérios que elenquei no primeiro parágrafo deste tópico. Cheguei ao total de duas escolas, nas quais fui pessoalmente conversar com as diretoras e as professoras comunitárias para apresentar a pesquisa. Nesta segunda negociação, todas as duas escolas estavam abertas para me receber, mas escolhi aquela em que me senti mais acolhida neste primeiro contato: a da Escola do Caminho.

A terceira negociação aconteceu (e continuou acontecendo durante todo o período de observação) já no encontro com as crianças e os/as profissionais da escola. A professora comunitária me apresentou a todos/as os/as monitores como uma pesquisadora e explicou que eu acompanharia as crianças nos momentos em que elas fossem para as oficinas que acontecem na loja. Esse processo de ser o outro, o diferente, característica peculiar da etnografia, exige cuidados por parte do/a pesquisador/a. É preciso que sua presença não atrapalhe o que já acontece no local de observação, pois, um dos objetivos da pesquisa etnográfica é o de “dar visibilidade aos significados construídos pelos sujeitos das próprias práticas cotidianas que podem ou não ser familiares ao pesquisador” (NEVES, 2015, p. 173). Assim, utilizei do primeiro dia de observação para me informar mais a respeito daquele ambiente. Dediquei-me a coletar informações sobre os espaços físicos da escola; alguns aspectos gerais de funcionamento do PEI da Escola do Caminho, como quais oficinas são ofertadas e quais os/as profissionais responsáveis por elas. Também me informei a respeito da forma de organização de seus tempos e espaços; a quantidade de crianças atendidas e como elas são organizadas em grupos; além de conhecer as regras gerais para que tudo ali funcionasse.

O segundo dia de observação foi o que as negociações sobre a minha presença no ambiente foram para mim mais intensas. É que decidi acompanhar de perto todas as crianças para que pudesse selecionar o grupo que seria observado mais atentamente. As impressões acerca dessa primeira experiência são descritas a seguir.

Senti que as crianças estranharam a minha presença na rotina. Questionamentos como “você é professora?”; “você é mãe de alguém?” e “o que você veio fazer aqui?” foram feitos pelas crianças e me deixaram apreensiva, já que a minha primeira intenção era a de não atrapalhar o desenvolvimento das atividades. Como eu já havia sido autorizada pela professora comunitária a acompanhar as crianças, respondi devidamente a cada questionamento: eu não era uma

professora; eu não era a mãe de alguém; eu estava ali para fazer uma pesquisa. Ao saber qual era o meu objetivo ali, uma das alunas disse para algumas colegas que estavam perto que eu estudava na “faculdade de Pedagogia”, o que pareceu saciar a curiosidade dessas crianças, já que elas se dispersaram quase que imediatamente. Também me fez pensar que a presença de um/a adulto/a que não faz parte do quadro de funcionários/as da escola não é, de todo, estranha naquele ambiente, uma vez que não expliquei nesse primeiro momento de qual curso fazia parte a minha pesquisa, como supôs a menina quando informou às colegas sobre a faculdade de Pedagogia (Trecho do diário de campo, 12/02/2019).

Após ter observado todos os grupos, percebi nos grupos 7 e 9 as maiores possibilidades de observação que estavam ligadas ao meu problema de pesquisa. Isso porque, ao que pude identificar, a maioria das crianças desses grupos parecia conhecer mais algumas especificidades da comunidade na qual a Escola do Caminho está inserida. Além disso, as crianças pareciam já se conhecer do ano anterior e, por já se conhecerem, já não seriam novidades o funcionamento do programa e as próprias crianças. Suspeitei que, desse modo, as crianças poderiam interagir mais com o que viam pelos trajetos. Um ponto importante para a escolha de acompanhar as crianças do PEI da manhã foi a informação da professora comunitária de que, devido à variação climática e a agitação que as crianças do PEI da tarde apresentavam por já estarem na escola durante a manhã, as atividades de saída da escola neste período eram constantemente canceladas e as oficinas desenvolvidas dentro da escola. Nesse sentido eu poderia perder dias de observação. Outros dois aspectos que pesaram para a escolha desses grupos foi a abertura das crianças à minha pessoa, demonstrada pela curiosidade sobre os motivos da minha presença naquele ambiente; e a atenção e o carinho que elas rapidamente dispensaram a mim, como descritos no trecho do diário de campo, a seguir:

Me reuni com as crianças dos grupos 7 e 9 para me apresentar oficialmente. Sentamos em roda, nos apresentamos por nossos nomes e eu perguntei: “vocês já pesquisaram alguma coisa?”, seguido por “como vocês pesquisaram isso?”. Muitas crianças conseguiram explicar os procedimentos básicos para pesquisar e indicaram o Google, livros e dicionários como os suportes de busca das informações que procuram. Eu contei o que estava investigando e que eu achava que era possível aprender coisas com a cidade. Um fato interessante aconteceu pouco depois: eu perguntei para as crianças o que elas achavam que era a Escola Integrada, e uma delas respondeu que “é quando a gente sai na rua!” (Trecho do diário de campo, 18/02/2019).

Se por um lado nesse primeiro momento a minha presença causou estranhamentos naquele ambiente, por outro, rapidamente eles foram superados. Senti que informar às

crianças o motivo de eu estar ali criou uma ligação entre mim e elas já que, para uma pesquisa feita sob uma perspectiva etnográfica, é importante tentar diminuir os estranhamentos que podem ocorrer entre pesquisador/a e pesquisados/as, mesmo que se saiba que eles não serão totalmente eliminados. Algumas características dessa ligação que afirmo ter se desenvolvido são detalhadas a seguir.

Algumas crianças já lembram o meu nome e sentiram a minha falta, uma vez que às quintas e sextas-feiras não me programei para ir a campo⁶⁸. Chegaram a perguntar o que eu estava fazendo na escola e, ao descobrirem que era uma pesquisa, sugeriram temas para eu pesquisar: “a natureza, as flores, os bichinhos”. Eu disse que estava pesquisando as crianças na cidade, o que pareceu causar contentamento a elas (Trecho do diário de campo, 18/02/2019).

A respeito da identificação dos sujeitos da pesquisa, tomei a decisão de, após a nossa apresentação, entre a pesquisadora e os/as pesquisados/as, explicar para as crianças que em um estudo como o que eu estava desenvolvendo era importante manter sigilo⁶⁹ e, por isso, era necessário que tanto elas, quanto as pessoas que eram suas responsáveis e os/as monitores/as⁷⁰ da Escola do Caminho assinassem alguns documentos⁷¹ que me *deixassem* estar ali. Aproveitei a oportunidade para criar, com as crianças e os monitores/as, nomes fictícios para usar na pesquisa e *contar* algo que eu pudesse observar no grupo, embora as anotações em diário de campo tenham explorado muito pouco esse aspecto. Percebi, durante a observação, que era mais importante descrever as ações realizadas pelos sujeitos da pesquisa no contexto observado do que vincular essas ações como específicas a uma ou outra pessoa. Era mais importante localizar a posição desses sujeitos. Da entrega da documentação que autorizava a minha observação nesse grupo até o último dia em que as observei, no dia 08/07/2019, não houve a entrada de nenhuma criança ou troca de monitores/as. Uma das crianças, o Jays, foi

⁶⁸ A partir da metade do mês de março os dias que acompanhei as crianças na Escola do Caminho precisaram ser alterados para todas as segundas e sextas-feiras. Essa mudança ocorreu devido a uma reorganização de atividades para a turma que selecionei para observar.

⁶⁹ As explicações dadas para as crianças sobre a minha presença naquele ambiente contemplaram o que é um curso de Mestrado; como seria apresentada a minha pesquisa (a dissertação); quais os instrumentos de pesquisa eu poderia utilizar para observá-las; quanto tempo duraria a observação e em quais dias eu estaria inserida naquele ambiente; a importância do sigilo (e a definição dessa palavra) nesse tipo de pesquisa.

⁷⁰ Foram observados um monitor, responsável pela oficina de Hip hop e uma monitora, responsável pela oficina de Balé. Ele/a se responsabilizavam pela oferta da oficina de jogos eletrônicos que também acontecia na loja quando do momento da segunda oficina do dia.

⁷¹ Esses documentos são os exigidos pelo comitê de ética em pesquisa (COEP), materializados como: termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa na área de educação para os/as professores/as e para os/as responsáveis pelas crianças (TCLE); o termo de assentimento livre e esclarecido para pesquisa na área de educação destinado aos/às alunos/as entre 6 e 11 anos de idade (TALE); as cartas de anuência da secretaria de educação integral da cidade de Belo Horizonte e da direção da escola, ambas com a finalidade de me autorizar a realizar a pesquisa naquela escola; além do termo de compromisso em que me responsabilizo a cumprir os requisitos da resolução 466/12. Há uma cópia de cada um desses documentos nos anexos desta dissertação.

transferido de escola em meados do mês de maio e, por isso, não mais frequentou o grupo. Abaixo, uma imagem da Escola do Caminho que compôs o diário de campo. em 25/02/2019:



Os resultados alcançados pela pesquisa evidenciam que o currículo da cidade, que está imerso em relações de poder, chega até essas crianças que atualizam discursos diversos. Foucault afirma que “o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes” (1995, p. 242). Essas atualizações dos discursos serão demonstradas nos capítulos analíticos a seguir. O primeiro deles expõe como se opera o discurso escolar no PEI diante da especificidade do programa de integrar as crianças com a cidade. No capítulo seguinte argumento sobre a relação que as crianças investigadas têm com o território constituído a partir da interação delas com a cidade. No último capítulo, as análises partem da descrição que fiz dos discursos que apareceram durante a observação, dos quais identifiquei alguns de seus procedimentos internos e como as crianças reagiram a eles, atualizando-os de alguma maneira.

5. O CRUZAMENTO DO DISCURSO ESCOLAR COM O CURRÍCULO DA CIDADE

5.1. A presença do discurso escolar em um currículo da cidade

Conforme esclarece Larrosa, uma prática pedagógica se caracteriza por ser “orientada para a construção e a transformação da subjetividade” (1994, p. 39). No caso deste capítulo, é importante retomar o entendimento que o Programa Escola Integrada está organizado sob os preceitos da educação integral - que não é uma modalidade da educação básica e, portanto, não tem caráter obrigatório, mas tem a especificidade curricular de poder usar a cidade como um espaço educativo. Por se tratar de uma prática pedagógica formalizada, ou seja, amparada por uma legislação e garantida por uma instância política, a Escola Integrada - projeto educacional exclusivo da cidade de Belo Horizonte - ganha ares de escola ao manter como base principal de seu funcionamento elementos do discurso escolar.

Nesse sentido, o objetivo que norteou o desenvolvimento deste capítulo é o de analisar como opera o discurso escolar diante da especificidade do programa de entender a cidade como potencialmente capaz de ensinar modos de ser e viver. Além disso, buscou-se evidenciar alguns conflitos que surgiram a partir do cruzamento desse currículo da cidade com as finalidades dessa prática pedagógica. Em outras palavras, mostro como ocorrem algumas relações de poder no grupo investigado, na interrelação entre o discurso escolar e o currículo da cidade. Apresento, a partir das informações produzidas durante a observação, como os sujeitos, vivendo esse currículo da cidade, se posicionaram frente aos embates proporcionados por um dos enunciados mais evidentes do discurso escolar: o controle dos corpos pela disciplina. O argumento deste capítulo é o de que há conflitos entre elementos que se referem ao controle dos corpos e as múltiplas possibilidades que o simples estar na rua, possibilitado pelo currículo da cidade, cria.

5.2 Na Escola do Caminho... estar na rua é estar na escola?

No passeio pela Escola do Caminho pude perceber que os comportamentos das crianças se modificavam de acordo com as dinâmicas dos espaços onde estavam, o que deixava pistas de posições de sujeitos que elas poderiam assumir nesses diferentes contextos. Observei que as crianças apresentavam comportamentos distintos quando estavam dentro ou fora do espaço escolar. Dentro da escola, durante a preparação para a saída, as crianças

conversavam muito sobre suas vidas escolares: um dever de casa que não foi feito; uma atividade que gerou dúvidas; comentários sobre a postura de um/a ou outro/a professor/a; como são feitas as ocupações dos espaços da escola, como a quadra e o pátio; uma brincadeira que só podia ser feita dentro da escola, etc. Fora da escola algo pareceu mudar, os tipos de conversações entre as crianças eram diversos. Elas apontaram jeitos de ser da vizinhança; reconheceram posições laborais; refletiram sobre questões que acometem a comunidade e, por consequência, a si próprias; trouxeram questionamentos implicados à vida, conforme mostram os trechos a seguir, do diário de campo:

No caminho, alguns meninos comentaram com pesar sobre as tragédias ocorridas em 2019. A de Brumadinho, que aconteceu em 25 de janeiro de 2019: “igual àquele acidente lá, que morreu todo mundo, só sobrou uma vaca⁷²”. Eles mencionaram uma outra tragédia, a do incêndio no Centro de Treinamento do Flamengo, ocorrida em 08 de fevereiro de 2019⁷³: “e teve aquele incêndio que matou vários jogadores”. (Trecho do diário de campo, 13/02/2019)

Duas meninas conversavam durante o trajeto de volta da loja para a escola. Uma dizia que tinha dias bons e dias ruins em casa. Pareceu-me que seus pais estavam brigando muito. A amiga ouvia com atenção e perguntou o motivo de tantas brigas. Ela explicou: “um fica mexendo no celular do outro! Meu pai não pode ir tomar banho que a minha mãe pega o telefone dele e fica mexendo. Mas ele também olha o dela”. A amiga respondeu: “Lá em casa também acontece isso. Minha mãe até achou uma outra mulher no telefone do meu pai.” (Trecho do diário de campo, 18/03/2019)

O percurso realizado pela Escola do Caminho ora retoma as posições de sujeito-aluno que estuda/aprende, ora invoca o sujeito-criança que brinca, ora mescla os dois, além de poder acrescentar outras posições de sujeito, como as de sujeito-cuidador/a, sujeito-trabalhador/a, sujeito-generificado, entre outros. Por ser o percurso desenvolvido pelas mesmas pessoas (crianças e monitores/as) e com a mesma finalidade, a Escola do Caminho ampliou seu significado que envolvia uma circunstância de lugar para ser uma circunstância de tempo. Não era mais um trajeto a ser percorrido, mas sim, um momento a ser vivido.

A Escola do Caminho é um momento de sentimentos e conflitos. Ali se apresentaram elementos do discurso escolar que mostram práticas que se repetem nas escolas

⁷² O garoto fazia referência à imagem que se tornou manchete de diversos jornais à época do rompimento da barragem da mineradora Vale. A fotografia, feita em sobrevoo por uma extensa área atingida pela lama no Córrego do Feijão na cidade de Brumadinho, mostrava apenas uma vaca soterrada até o pescoço entre todo o lastro de destruição. A imagem pode ser vista na galeria de fotos no link a seguir: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/01/25/barragem-da-vale-se-rompe-em-brumadinho-mg-fotos.ghtml>>.

⁷³ Link para uma das inúmeras reportagens sobre o caso: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/02/08/incendio-deixa-mortos-e-feridos-no-centro-de-treinamento-do-flamengo.ghtml>>

em contraste com o currículo da cidade, que agrega as novidades da vida. Na concepção de educação integral que inspira as práticas da Escola Integrada, as crianças estarem reunidas sob as normas de um programa que tem como características de funcionamento sair do espaço escolar e dar preferência para atividades lúdicas, não apaga por completo o discurso escolar. Este, exige um certo número de regras, como um espaço específico composto por um sujeito que ensina e outro(s) que aprende(m), sendo o sujeito que ensina dotado de uma autoridade que define ou não os comportamentos que os sujeitos em posição de aprender devem ter; os sujeitos que aprendem e que têm que passar por um certo número de etapas obrigatórias e necessárias que se seguem no tempo, sendo marcados e avaliados seus progressos em cada uma delas, dentre outros. Sem dúvidas, uma das características da Escola do Caminho é a de que, em contato com a cidade, o discurso da educação integral/PEI, que prevê o desenvolvimento de atividades diferenciadas, recorre a procedimentos específicos do discurso escolar para dar conta dos efeitos que um currículo da cidade pode produzir nas crianças.

É importante recordar que os discursos selecionam quem pode ou não participar dele ao operar de acordo com procedimentos internos que dizem respeito a eles mesmos (FOUCAULT, 1999). Sem negar a possibilidade de que dentro da escola possa haver discussões a respeito de temas não relacionados a ela a princípio, como refletir sobre acontecimentos comoventes ou um caso particular que uma amiga conta a outra, fora da escola as crianças esforçavam-se para que a escola não fosse o único tema de suas conversas, como lembrou Rebeca a uma colega que a indagava sobre uma tarefa dada pela professora do terceiro ano do turno regular: *“Nossa, Iza! A aula só começa de tarde!”* (trecho do diário de campo, 20/02/2019); ou pelo comentário de Bruno: *“Velho, pára de lembrar da escola aqui”* (trecho do diário de campo, 05/04/2019). Os exemplos citados acima mostram como as crianças da Escola do Caminho usaram do procedimento de “interdição” (FOUCAULT, 1999, p. 9) para impedir que o discurso escolar operasse sobre elas enquanto vivenciavam aquele currículo da cidade. Como lembra Foucault (1999, p. 9), “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa”. Fora do espaço escolar, em um currículo da cidade, pode ser comum interditar o discurso escolar.

Em um outro momento, enquanto faziam o percurso de ida da escola até a loja, um grupo de crianças comentava e se divertiam com os movimentos de braços que o monitor fazia à frente da fila, já que naquele momento passavam em frente a uma casa em que tocava uma música que as crianças dançavam na oficina de hip hop. O que Rafael disse ao ver a cena e que foi validado por colegas ao redor: *“Eu prefiro aqui [PEI] do que na escola, aqui*

ninguém enche meu saco com coisas pra fazer toda hora” (trecho do diário de campo, 10/06/2019). Para escolher a Escola Integrada como o lugar que ele mais gosta de estar em comparação à escola regular, Rafael parece ter acionado um procedimento que se enquadra no que Foucault define como um procedimento de “rarefação de um discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 26). A rarefação determina as condições para o emprego dos discursos e como este autor lembra, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências e se não o for, de início, qualificado para fazê-lo”. O processo de rarefação que se pode perceber no evento descrito é o de “ritual que define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 39). O que Rafael associou como o que “*enche o saco*” na escola tem a ver com a imposição de regras e o desenvolvimento de tarefas que acontecem na escola regular, mas não na Escola do Caminho ou no programa de educação integral como um todo. A atitude do garoto, ao definir a sua preferência tendo a escola regular como referência, faz parte de um processo interno do discurso, já que ele classifica a circunstância de não ser perturbado “*com coisas pra fazer toda hora*” como uma ação rotineira que acontece na escola e que faz parte do discurso escolar, isto é, não deveria acontecer no currículo da cidade.

Apesar das tentativas das crianças de afastar o discurso escolar nos momentos em que estavam na Escola do Caminho, ele apareceu como um elemento que marca algumas posições como adequadas para estar naquele espaço, como se pode ver no evento descrito a seguir:

As crianças conversavam entusiasmadas a respeito das coreografias que ensaiariam quando chegassem à loja. O assunto dispersou porque Jays, que tem uma fala bem marcada e exerce certo domínio sobre o grupo (às vezes com o uso de força física), resolveu andar ao meu lado. Ele me perguntou como eu estava como se fosse meu amigo íntimo e, respeitosamente, respondi que estava bem, enquanto descansava a minha mão esquerda em seu ombro. Ao ver a cena, Gabriel perguntou se eu era a mãe do colega. Dani, que é uma aluna com deficiência⁷⁴, respondeu imediatamente: “Oh, aqui [PEI] não é lugar pra mãe de ninguém não!”. E seguiu repetindo essa informação algumas vezes⁷⁵ até encontrar uma colega com quem se sentiu mais à vontade para perguntar “aqui [PEI] não é lugar de mãe de ninguém, não?”. Com a confirmação da colega de que o PEI não é lugar para mãe de ninguém, Dani se aquietou. (Trecho do diário de campo, 05/04/2019)

Uma característica do discurso escolar é de parecer não haver espaço na escola para sujeitos que não assumam posições de alunos/as ou professores/as. Assim, um sujeito-

⁷⁴ Dani possui uma deficiência intelectual, contudo, sem diagnóstico definido, conforme informado pela monitora.

⁷⁵ A criança apresentou um episódio de ecolalia, o qual se caracteriza pela repetição mecânica e constante de palavras ou frases.

mãe/pai/responsável que aparece no currículo da cidade no momento em que as crianças estão organizadas sob suas normas pode causar estranhamentos. Além da reação de Dani, outras crianças responderam ao questionamento de eu ser a mãe do colega com gritos e comportamentos ríspidos, como o tapa na nuca⁷⁶ que um garoto deu em Gabriel (o garoto que fez a pergunta), ao mesmo tempo que o chamava de “lesado” (*Trecho do diário de campo, 05/04/2019*). Essa situação mostrou mais uma vez o procedimento da interdição, para marcar o discurso escolar nesse grupo ao não permitir a presença de uma mãe naquele local.

Outra evidência de que o discurso escolar opera nos corpos das crianças e entra em conflito com a dinâmica prevista pelo currículo da cidade é a de que para as crianças que saem da escola algumas regras devem ser seguidas. É importante lembrar que o discurso escolar é constituído por muitos enunciados que dão função à escola, como pontua Foucault ao discorrer sobre a disciplina. Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault define disciplina como “uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2014, p. 137). Segundo o autor, “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço e, para isso, utiliza diversas técnicas” (FOUCAULT, 2014, p. 139). Nas instituições escolares as técnicas têm por fim o governo das crianças para alcançar determinados objetivos (FOUCAULT, 1993). No caso da Escola do Caminho, o objetivo do uso de algumas técnicas não parece ser o de atingir o *slogan* do programa, que é fazer da cidade uma sala de aula, mas sim o de chegar até o local onde as oficinas são desenvolvidas com rapidez e em segurança. É possível identificar o uso de técnicas inerentes ao discurso escolar no evento a seguir:

Hoje foi o primeiro dia que as crianças saíram da escola e a monitora impôs algumas regras para essa dinâmica, reforçando, principalmente para as crianças novatas, que “não pode sair da fila; não pode correr; não pode pisar fora da calçada; não pode andar de mãos dadas.” (Trecho do diário de campo, 13/02/2019)

O evento acima informa que o objetivo da técnica da fila nas práticas do PEI é o de, primeiramente, controlar os corpos das crianças. À regra de *não pode sair da fila*, retomamos a técnica da “fila”, a qual se caracteriza pela posição, isto é, “o lugar que alguém ocupa numa classificação” (FOUCAULT, 2014, p. 143). A fila “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (*ibidem*). A ordenação pretendida pela monitora “se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (FOUCAULT, 2014, p. 144), o que tornava possível que ela controlasse cada um/a enquanto precisava lidar com todos/as.

⁷⁶ O tapa na nuca que o garoto deferiu ao outro é conhecido como ‘pedala’, uma ação que acontece em alguns locais do país e que se popularizou a partir do programa de televisão “Pânico na TV” em meados dos anos 2000.

Sob outro aspecto, essa organização também definia as posições de sujeitos-alunos/as que, naquele caso, deviam ficar em posição de subalternidade em relação à posição de sujeito-professora, a detentora da autoridade, e que foi ocupada pela monitora.

As filas estão presentes no discurso escolar desde a organização dos espaços escolares que aconteceu no século XVIII. O princípio de organização que as filas ensejam vai além do controle dos corpos. Nas escolas, esse princípio seleciona os saberes que devem ser aprendidos ao definir como e por quais motivos os conteúdos devem ser transmitidos. Ele também hierarquiza os indivíduos que são medidos por notas e, em decorrência disso, comparam-se (e são comparados/as) uns aos outros como melhores ou piores. Nesses movimentos, o modo de funcionamento do discurso escolar se perpetua, já que os períodos em que se deve aprender uma ou outra coisa se repetem de ano letivo para ano letivo, seguindo o princípio de organização das filas - o de posição.

No que se refere ao que se pode aprender pelo currículo da cidade, é possível pensar que as filas podem limitar os sentidos das crianças enquanto estão nas ruas e, por isso, cercar a apreensão dos saberes da cidade. Apesar de haver regras expressas para permanecer na fila e se comportar de determinada maneira durante os percursos de ida e de volta, em muitos momentos a cidade apresentava situações que tensionava as crianças, como a seguir:

No percurso de ida da escola até a loja algumas crianças avistaram, do outro lado da via, uma cadela com seus filhotes recém-nascidos. Esse pequeno grupo imediatamente interrompeu a marcha para observar a cena e chamar a atenção do restante das crianças para a situação. A monitora, que é quem liderava a fila nos percursos de ida, voltou alguns passos para tentar retomar a ação, pedindo que as crianças se atentassem ao horário que deveriam começar as oficinas. Os protestos e pedidos para ficarem mais uns minutos para conseguir contar quantos cachorrinhos haviam não foram suficientes para que a monitora deixasse que as crianças aproveitassem o momento. (...) O percurso da volta da loja até a escola acontecia seguindo o sentido da quadra onde a loja está localizada e era liderado pelo monitor. As crianças insistiram para voltarem para a escola pelo mesmo caminho que vieram, mas seus pedidos não foram atendidos. Da saída da loja até a escola ouvi muitas crianças que reclamavam do fato de não poder ver os cachorrinhos; ou que imaginavam quantos animais eram; ou o que poderia acontecer com eles onde estavam. (Trecho do diário de campo, 25/02/2019)

Houve uma situação em que Ronaldo estancou na fila porque viu uma criança comendo algo em frente a uma mercearia onde a Escola do Caminho passava no percurso de volta:

Ronaldo parou e começou a assobiar para chamar a atenção de um senhor que trabalhava na mercearia. Quando este senhor identificou o garoto, Ronaldo perguntou: “tem ticolé aí?”. Não entendi o que o senhor

respondeu, mas aproveitei para perguntar ao menino o que era ticolé. Ele disse que era o que conhecemos como “geladinho” ou “chup-chup”. Todas as crianças pararam para observar a cena, enquanto o monitor, sem perceber que as crianças pararam, continuava a seguir o caminho. A monitora que seguia atrás pediu “parem de mexer com os outros na rua!”, e a fila prosseguiu. (Trecho do diário de campo, 11/03/2019)

Também houve muitos momentos em que a fila se desfez porque as crianças precisaram desviar dos cocôs dos cachorros que estavam nas ruas e em função de uma obra em uma calçada que atrapalhou os/as pedestres por várias semanas. Nessas situações não houve comando ou intervenção do/a monitor/a: as crianças decidiam, cada uma, a melhor maneira de passar por esses obstáculos. Mesmo que não houvesse regras explícitas para não interagir com as pessoas que não pertenciam à Escola do Caminho, nas situações que isso ocorria as crianças eram advertidas, na maioria das vezes pela monitora. Se no espaço escolar, por ser um ambiente com mais possibilidades de controle, seja pela arquitetura, seja pelos currículos prescritos (a legislação que ordena as turmas ou o próprio regimento escolar), no currículo da cidade não se pode prever que certas situações e seus efeitos ocorram. Além disso, a imprevisibilidade do currículo da cidade impossibilita que se queira manter a lógica disciplinar da fila nesse currículo.

No que se refere à técnica da “elaboração temporal do ato” (FOUCAULT, 2014, p. 148), as regras de *não pode correr e não pode pisar fora da calçada* ganham destaque ao pensar na continuidade em relação ao discurso escolar. Essa técnica se caracteriza pelo controle de velocidade da marcha e, por ela, “um novo conjunto de obrigações é imposto, outro grau de precisão na decomposição dos gestos e dos movimentos, outra maneira de ajustar o corpo a imperativos temporais” (FOUCAULT, 2014, p. 149). Mais uma vez o discurso escolar que opera nas crianças em contato com o currículo da cidade por meio do PEI tende a dificultar o aprender possibilitado pela rua, já que o controle da marcha é uma ordem que “penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (*ibidem*). Alguns dos pressupostos que norteiam o desenvolvimento das práticas pedagógicas da educação integral, como os dos estudos culturais, em que é possível aprender por todo e qualquer artefato cultural; e o da aprendizagem pela vida, defendida por Dewey (2010) e Freire (1996), ficam comprometidos. Os saberes disponibilizados pelo currículo da cidade ficam limitados, uma vez que o controle dos corpos pela privação dos sentidos - que contempla a exploração movida pela curiosidade e as possibilidades de cada corpo - sucumbem a uma única forma de agir, que é o que acontece quando se está organizado/a em grupos/fila. Voltemos à situação das crianças que queriam ver os cachorrinhos. Muitos

sentimentos foram mobilizados nas crianças, desde a curiosidade em ver como e quantos eram os animais, passando pela preocupação se eles tinham como se alimentar ou se esconder do frio e da chuva, até o medo expressado por Alice, que disse “*e se aparecer alguém e matar eles?*”. À pergunta/protesto da menina, a monitora respondeu “*e você vai fazer o quê? Levar tudo pra sua casa?*”. A pergunta da menina me parece ser uma preocupação legítima e potente que ajuda a pensar na forma de organização social que nos contempla como pessoas na atualidade.

Já a regra de *não pode andar de mãos dadas* se enquadra na técnica nomeada por Foucault como “*donde o corpo e o gesto postos em correlação*” (FOUCAULT, 2014, p. 149), que tem como característica impor “*a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez*” (*ibidem*). Impedir ações de afetividade entre as crianças da Escola do Caminho limita suas possibilidades de aprender com a cidade. O que parece acontecer na Escola do Caminho não é contemplar o *slogan* do Programa Escola Integrada, mas sim, alcançar o objetivo de cumprir as tarefas do dia - as oficinas - daquele grupo por meio do controle estrito de seus corpos no espaço urbano.

A disciplina dos corpos, um dos elementos mais importantes do discurso escolar e da sociedade disciplinar como um todo, continua a imperar nas instituições escolares e em práticas pedagógicas diversas, como a da Escola Integrada. O poder instaurado pelo controle dos corpos não somente organiza os indivíduos sobre a forma como se deslocam, para onde vão e de onde vêm. Práticas pedagógicas que se utilizam do discurso escolar “*administram o que pode ser dito, visto, escutado, pensado, etc.*” (LÓPEZ, 2008, p. 79) com o objetivo de corrigir desvios e evitar os perigos daquilo que, nas sociedades, não é considerado como normal.

O poder exercido pela disciplina, que é uma das principais características do discurso escolar, tentou subjetivar as crianças da Escola do Caminho como sujeitos-alunos/as não como aqueles/as que aprendem, mas sim aqueles/as a quem se pode controlar. Contudo, talvez por estarem fora da escola, as crianças se comportavam de acordo com as técnicas disciplinares somente quando lhes convinha, como se pode ver no evento abaixo:

A regra de andar em filas durante o trajeto foi imposta no primeiro dia de funcionamento do PEI e lembrada quase que diariamente nas duas primeiras semanas seguintes. No entanto, não observei nenhuma situação até o momento em que tal regra fosse cumprida completamente durante todo o tempo que se leva para ir da escola até a loja, ou o inverso. Acontece que lembrar a ordem de andar em fila quando se está na rua parece ser um tipo de artimanha que as crianças utilizam em suas relações. Por mais de uma

vez, crianças diferentes chamaram a atenção do/a monitor/a para ver alguma criança que não estava na fila. O/a monitor/a, então, chamava a atenção da criança em questão, o que causava uma certa satisfação na criança que contou sobre o descumprimento da regra. (Trecho do diário de campo, 05/04/2019)

No que se refere a uma das tantas relações de poder que ocorrem na interação entre as crianças, principalmente ao ocupar a posição de sujeitos-alunos/as, conforme descrito no evento anterior, o que o/a monitor/a pareciam não perceber era que a sanção que aplicavam a uma criança que descumpria a ordem de andar em fila era um tipo de castigo que uma criança desejava infligir a outra e que utilizava, para isso, a autoridade de sujeito-professor/a do/a monitor/a para realizar um desejo individual. Não me pareceu proveitoso, tampouco percebi que as crianças quisessem que o/a monitor/a se atentasse para o fato que quase sempre as crianças não seguiam a regra de andar em fila.

O fato de o/a monitor/a não lembrarem esses combinados todas as vezes que saíam da escola também é uma evidência, por um lado, de que o discurso escolar atua nesses sujeitos fora da escola, pois, de alguma maneira, ele/a pareciam agir como se essas regras já fizessem parte do cotidiano das crianças. Por outro lado, também é possível pensar que o/a monitor/a simplesmente não quisessem o desgaste de lembrar todos os dias esses combinados⁷⁷. Nas situações em que houve uma briga entre dois garotos (26/04/2019); quando uma menina caiu porque correu para alcançar uma amiga que estava mais à frente (10/05/2019) ou quando o horário para chegar à loja ou à escola parecia estar para acabar, o/a monitor/a usavam o argumento que “*se estivessem andando em fila (...)*”, as crianças não teriam brigado ou machucado ou o grupo teria chegado ao destino no horário marcado. Cotidianamente, não se exigia que as crianças estivessem sempre em fila, mas a fila era apresentada como o modo mais adequado de se deslocar pelo espaço da cidade.

Já que a escola tem uma função disciplinar que é amparada por toda uma estrutura que vigia os corpos que por ali passam, o êxito do poder da disciplina está no fato que ela atue nos corpos sem que as regras precisem ser lembradas a todo instante. A rua, ambiente impossível de controle e previsão, oferece diversos riscos à segurança das crianças, mas também, diversas possibilidades de explorar, expressar e aprender. Sendo assim, não faz sentido andar constantemente em fila e sem possibilidades de mudar a configuração do grupo diante dos percalços da rua. As filas que organizavam os deslocamentos da escola até a loja e

⁷⁷ É importante ressaltar que a Escola do Caminho não era o único grupo que o/a monitor/a aplicavam as oficinas de danças. Este grupo de crianças era apenas um dos outros que eles acompanhavam, de outras idades e turnos. Trata-se, portanto, de um trabalho que envolve vários grupos e que exige também do/a monitor/a estratégias para não se desgastar em demasia.

vice-versa, até se formavam no momento inicial de movimento, mas rapidamente eram reconfiguradas de forma a atender os imperativos do currículo da cidade e os desejos das crianças, que caminhavam em pequenos grupos organizados pelo critério de afinidade entre elas.

Além dos percalços já descritos nos eventos anteriores que exigiam a reorganização das filas, as crianças observavam e comentavam sobre as pessoas e os animais das ruas, as reformas das casas e dos prédios, os sons e os cheiros que surgiam nos trajetos e expressavam seus desejos, como fez Ruby, que ao apontar uma casa bem grande e bonita próxima à escola, disse que gostaria de morar ali porque “(...) *na minha casa somos eu e a minha mãe e meus quatro irmãos. Mas meus dois irmãos mais velhos moram na roça e a minha mãe fica com saudades deles*” (Trecho do diário de campo, 25/02/2019). Na ocasião ela aproveitou para perguntar como era a minha casa e eu respondi que morava em um apartamento. A menina perguntou, “*mas cabe todo mundo?*”. Eu disse que cabia, sim, e sua curiosidade pareceu saciada com a minha resposta. É importante pensar em como o currículo da cidade mobiliza nossos afetos, nos levam a refletir e nos emociona. Ruby comparou sua moradia e suas condições de existência com uma casa que compunha esse currículo da cidade, lembrou da saudade que sua mãe sentia de seus irmãos porque a sua casa não os cabia e, diante da minha resposta, apontou um certo posicionamento em relação a essas desigualdades, mesmo que fosse a partir do seu ponto de vista. Por dias (e durante esta análise e, decerto, por muito tempo), eu refleti e me emocionei sobre/com este evento. Pode-se afirmar que a dinâmica de sair do espaço escolar mediante a organização de um programa educativo que se utiliza do discurso escolar oportuniza outras relações de poder, mas também de saber. Isso porque a partir das disposições da cidade, as crianças observam, discutem, refletem, criam, expressam seus sentimentos - ainda que não exista um tipo de exame para averiguar o que de fato elas tenham aprendido. Pareceu-me que a menina já sabia das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade e pôde evidenciar esse saber a partir do contato com o currículo da cidade, ali, na Escola do Caminho.

Estando em posição de sujeito-professor/a, mas fora do espaço escolar, o/a monitor/a também agiam segundo as regras estabelecidas na Escola do Caminho em função do discurso escolar, sobretudo quando se utilizavam de suas posições de autoridade para controlar as crianças. Embora a escola venha adquirindo práticas que tentam transformá-la em um espaço de democracia e liberdade, ela ainda “preserva suas raízes modernas e intensifica seus esforços no disciplinamento em dois eixos: o do corpo e dos saberes” (ACORSI, 2010, p. 90). Percebi durante o tempo que acompanhei a Escola do Caminho um conflito entre o

slogan do programa e as demandas que se faz para os/as sujeitos-adultos/as-trabalhadores/as no que se refere à necessidade de garantir o aprendizado de determinados saberes considerados como mais importantes. No caso de uma relação de poder entre pessoas adultas, como a de sujeitos-adultos/as-trabalhadores/as alocados sob uma hierarquia laboral organizada pela escola, era necessário que as crianças fossem velozes no trajeto porque os sujeitos-professores/trabalhadores/as precisavam prestar contas de suas tarefas. Isso se dava por meio da cobrança pelo bom desempenho das atividades pelas crianças do PEI.

Assim como os/as professores/as são estimulados/as a avaliar a qualidade de seus trabalhos na escola a partir da aferição do desempenho dos/as alunos/as; os trabalhos do/a monitor/a da Escola do Caminho eram avaliados pelo desenvolvimento corporal apresentado pelas crianças nas apresentações de danças feitas para a comunidade escolar. Assim, atender ao objetivo central do PEI disposto em seu *slogan*, que é aprender pela cidade que se transforma em sala de aula, conflita diretamente com as funções que os/as monitores/as precisam desempenhar. Isso porque a falta de controle dos corpos das crianças, que poderiam utilizar do tempo que estão em contato com o currículo da cidade para aprender com ela, impacta no trabalho desempenhado pelos/as profissionais do PEI. Além dos pedidos de atenção pelo caminho para evitar atrasos e/ou acidentes pelo/a monitor/a, como mostrado nos eventos anteriores, em vários momentos de despedida para ir à loja, a professora comunitária desejava às crianças “*uma boa aula*” e nas vésperas do evento de festa da família, pediu que as crianças fizessem a coreografia “*bem bonita para as famílias verem no dia da apresentação*” (*Trecho do diário de campo, 05/04/2019*). Em um outro dia, quando as meninas lembraram durante todo o caminho de ida até a loja detalhes da coreografia de balé, o monitor lembrou o grupo que tinham que ter comprometimento com a coreografia de hip hop também (26/04/2019). Esses fatos mostram a presença do discurso escolar e a importância atribuída aos saberes das oficinas em detrimento daquilo que se poderia vivenciar na cidade.

Nas relações entre adultos/as e crianças como sujeitos professores/as e sujeitos-alunos/as, respectivamente, há sempre alguém que ordena e “de qualquer modo se esquematiza o poder sob uma forma jurídica e se definem seus efeitos como obediência” (FOUCAULT, 1985, p. 82). Tomando por base essa assertiva, pode-se perceber que não atender às regras que objetivam a celeridade e a segurança nos deslocamentos se configura como atitudes de resistências se pensarmos que as crianças queriam aproveitar do currículo da cidade. As resistências se constituem como ações capazes de produzir outros modos de agir que não os previstos pela ação do poder. Elas são, conforme argumenta Foucault (1985, p. 91)

“casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício”. O percurso feito pela Escola do Caminho se configura como uma mescla entre elementos do discurso escolar, que tenta disciplinar os corpos ao utilizar, para isso, algumas técnicas; e a vida cotidiana, incerta e inédita. De alguma maneira, as crianças aproveitaram desses momentos para caracterizar o percurso como um momento delas e, por isso, muitas vezes seus modos de viver condiziam com o que queriam.

O que observei na Escola do Caminho é que as resistências se configuraram como o não atendimento de ordens expressas proferidas pelas pessoas adultas; como a modificação da execução de algumas tarefas, como nos dias que estava chovendo e as crianças andavam em trios sob o guarda-chuva quando o comando era andar em duplas (18/02/2019 e 15/04/2019); como a interação não autorizada com elementos da cidade, quando pegavam objetos do chão, mexiam com as pessoas do bairro, paravam para dançar ou imitar algo ou alguém; com o conluio entre crianças para criar uma brincadeira quando, na verdade, o objetivo da caminhada era chegar em segurança ao destino; ao dançar uma música tida como inapropriada ao ambiente escolar, ainda que o ambiente em que as crianças estivessem fosse o da rua e o/a monitor/a fossem advertidos/as disso pelas crianças, como no evento descrito a seguir:

Na volta da loja para a escola as crianças gritavam e faziam movimentos bruscos como pequenas corridas e pulos, o que fez com que o/a monitor/a chamassem a atenção das crianças para essas movimentações, nomeando-as como “bagunças”. Percebi que havia uma certa pressa para chegar à escola por parte do/a monitor/a. A costureira fila não chegou a se formar, tampouco o/a monitor/a investiram esforços para que isso acontecesse. As crianças se locomoveram em pequenos grupos. Um grupo de quatro meninas que estava mais atrás começou a cantar e a dançar um funk⁷⁸ que haviam escutado do som de um carro que acabara de passar. O monitor as repreendeu dizendo que o que elas estavam cantando era “música de favelado” e que a escola não era “favela não.” Uma das meninas o respondeu: “não é favela mesmo não, você não sabe o que é favela.” E elas continuaram a cantar e a dançar pelo restante do caminho, mesmo com uma intervenção da monitora que acompanhava o grupo mais à frente e que as meninas fingiram não escutar. (Trecho do diário de campo, 17/06/2019)



⁷⁸ Perguntei à menina que respondeu ao monitor que a escola não era favela qual a música que elas dançaram assim que chegamos à escola.

Usar do discurso escolar quando se sai da escola é uma forma de vigiar e controlar as crianças em um espaço que não se detém o domínio, como é o caso da rua. No evento acima percebi o quanto o dispositivo da infantilidade tem sido empregado para marcar o lugar dos infantis. Um primeiro aspecto a ser observado na passagem é o de que as crianças estavam vivendo o currículo da cidade com ações que se pode identificar na contemporaneidade como típicas de crianças, como as brincadeiras que envolvem gritos e pulos. Outro aspecto que se articula ao dispositivo da infantilidade é o da disciplinarização dos corpos infantis. Isso porque esse dispositivo inclui os/as adultos/as em posição de superioridade em relação às crianças, o que ajuda a definir certos comportamentos como aceitáveis, ou não, tendo o mundo ‘adulto’ como norma. O que se deve fazer, só pode ser feito mediante a autorização do sujeito adulto. Além disso, o fato das crianças se relacionarem com o currículo da cidade que naquele momento oferecia uma música conhecida delas - ainda que considerada inapropriada pelo monitor em função do espaço que vivenciavam no momento - mostra o quanto a infância escapa dos contornos empregados pelo dispositivo da infantilidade. No entanto, não se pode cravar que as ações do/a monitor/a tinham por objetivo inferiorizar para disciplinarizar os corpos infantis daquele grupo. A função de zelar pela segurança que a escola acabou adquirindo com o passar dos anos também é um dos elementos que compõem o discurso escolar. Ensinar e cuidar são dois dos atributos mais importantes da escola contemporânea (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017).

No que compete ao(s) currículo(s) da cidade e que aparece no trecho acima, o evento demonstra uma certa inferiorização por parte do monitor com relação à favela ao compará-la com a escola. A defesa que a menina faz como forma de enfrentamento ao dizer que a escola “*não é favela mesmo não, você não sabe o que é favela.*”, mostra o quanto pode ser potente e vívido um currículo da cidade. Seja para retomar um comportamento que as pessoas acreditam acontecer dentro de algum espaço (a favela); seja para de fato separar esse espaço da escola, o evento descrito acima evidencia um conflito de que, mesmo a escola se esforçando para abarcar muitos aspectos das vidas crianças, ela não abrange suas existências por completo. Evidencia, também, que as crianças sabem como a configuração física da cidade ensina modos de ser tidos como apropriados, ou não, para cada espaço.

No caso da Escola do Caminho, os percursos e as relações que as crianças estabeleciam com ele acabaram por configurar um território. A definição de território dada por Michel Foucault em sua obra *Segurança, Território, População* (2008a) e utilizada para o desenvolvimento das análises nesta pesquisa é a de um espaço utilizado por “uma população que, embora tramada por relações sociais e políticas, também funciona como uma espécie”

(FOUCAULT, 2008a, p. 29). Nessa perspectiva, as pessoas tendem a ter comportamentos semelhantes porque compartilham alguns significados. No entanto, ao se tratar do currículo da cidade que abarca discursos diversos e pelo fato dos territórios também serem marcados pelo desenvolvimento de muitos afetos, afluem-se “as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos” (FISCHER, 2001, p. 212) de diferentes discursos. Inclui, ainda, alguns efeitos oriundos da coexistência desses discursos. No capítulo a seguir veremos como o território da Escola do Caminho - esse currículo da cidade - se constituiu sob esta perspectiva.

6. O TERRITÓRIO DA ESCOLA DO CAMINHO

6.1. A constituição do território da escola do caminho

Para as análises desenvolvidas nesta pesquisa, o conceito de território não se limita a alguma demarcação espacial definida ou a uma jurisdição resultante de uma soberania estatal. Território é o resultado da relação que um indivíduo (ou grupos de indivíduos) estabelece com algum espaço e que define modos de viver peculiares que são constituídos pelas relações de poder específicas dele. Também é importante considerar que se a subjetividade é produzida “em diferentes momentos e em diferentes quadros institucionais” (CORAZZA, 2001, p. 61), logo, ela é constituída em diferentes territórios. Assim, meu argumento para este capítulo é que, para a Escola do Caminho, as crianças não apenas percorreram um trajeto que como parte da cidade não foi pensado para ter um significado ou função próprios. Ainda que andar por ele seja uma ação reiterada do cotidiano das crianças do programa, esse percurso criou um território que engloba a comunidade em que a escola está situada e, portanto, é capaz de acionar modos de subjetivação. O objetivo deste capítulo é, então, mostrar como esse território fez parte do processo de subjetivação dessas crianças, ao passo que elas também o constituíram com aspectos de subjetividades adquiridos em outras instâncias, como as de cuidado, de desenvoltura em determinados espaços e saberes acerca do território que vivenciavam.

6.2. Os aprenderes de um território do currículo da cidade

Um território ensina porque, dentro da concepção de currículo aqui adotada, mesmo que ele não estabeleça objetivos pedagógicos, ele faz com que as pessoas assumam uma posição de sujeito que aprende. No caso desta investigação, ainda que ao estar nas ruas as crianças não se identifiquem como sujeitos-alunos/as, elas foram posicionadas pelo discurso escolar, ao passo que o currículo da cidade demandava delas outros posicionamentos. De acordo com a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa - de que uma cidade é um currículo com incontáveis possibilidades de aprender e pensando que esse currículo é composto pelo território da Escola do Caminho - é importante pensar nos aspectos referentes a esse território que apareceram na observação.

As crianças aprendem na/com a cidade porque, como lembram os estudos culturais, a pedagogia é “um modo vital de envolvimento na tarefa de transformação social” (SIMON, 2013, p. 61). A vertente foucaultiana também utilizada nesta pesquisa vai ao encontro dos estudos culturais. No interior de qualquer prática pedagógica, estruturada ou não, são ativados modos de viver que não são estáveis ou absolutos. De acordo com Rose, “a genealogia da subjetivação precisa pensar o ser humano como uma maquinação - um híbrido de carne, artefato, saber, paixão e técnica” (2001, p. 51). Devem ser pensados, os seres humanos, como resultados - mas não completos - da tensão entre as objetivações a que são submetidos (as técnicas de dominação) e as tecnologias que fazem sobre si mesmos (as técnicas de si) que os enquadram em relações de poder diversas que os produzem a todo instante.

Larrosa afirma que “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório” (1994, p. 46). O autor chama de experiência de si “um complexo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p. 44). O que é importante ressaltar é que, tanto as práticas pedagógicas - que tem um caráter de objetivação - quanto o que pode acontecer na cidade por meio de seus discursos e as relações de poder que eles ensinam, permitem que os indivíduos assumam certas posições de subjetividade.

Apesar da objetivação que faz as práticas de educação integral sobre essas crianças, o discurso escolar não opera completamente sobre elas em relação ao território. As crianças ressignificam os espaços da cidade à sua maneira, ainda que o mundo apresente como norma um modo de viver adulto, com todas as regras de convivência impostas pela sociedade. Os/as adultos/as, por exemplo, ditam regras de comunicação para a circulação nas vias usando como referenciais elementos simbólicos, como noções de direção (direita e esquerda) e conceitos, espaços e objetos definidos em documentos (rotatórias, cruzamentos, placas, sinais de trânsito, faixas de pedestres)⁷⁹. Já as crianças se comunicam de maneira mais simples, utilizando uma linguagem que remete às suas vivências.

Ouvi três meninas combinando de visitar umas às outras. Percebi que as crianças já se apropriaram do bairro no qual a escola está localizada. Elas identificam os espaços apenas com informações que exigem o acesso às suas memórias afetivas:

⁷⁹ Como estão organizados no código de Trânsito Brasileiro, Lei 9.503/1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503.htm>. Acesso em março de 2020.

- *Sabe aquela casa de passarinhos?*
- *Sei! Mas aquilo chama pet shop!*
- *Então, depois que passa o BH [supermercado], é naquela rua do lado, naquele prédio verde que tem lá. (Trecho do diário de campo, 25/02/2019)*

Pode-se pensar com base nesse evento em como as crianças reconfiguram e reconstróem o território, a partir de determinados marcadores que têm sentido tanto para elas, como para a comunidade em que estão inseridas. Além disso, essas apropriações oportunizam a produção de saberes sobre o espaço e sobre a vida. De acordo com o documento “Educação Integral nas infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos”, um dos que norteiam as práticas de educação integral no Brasil, “ao circularem por seus bairros, as crianças apropriam-se desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário” e, assim, os ressignificam (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017, p. 32). Pude perceber isso em diferentes momentos do campo. Nos dois trechos a seguir pode-se perceber como a paisagem de um território é importante para que as crianças se sintam pertencentes - ou não - a ele:

Andamos por aproximadamente dez minutos da escola até à loja. Uma menina que havia participado do programa no ano anterior contou para uma colega: “todo dia a minha mãe ‘tava ali naquele bar” - referindo-se a um bar que fica do outro lado da rua, de frente à loja. (Trecho do diário de campo, 12/02/2019)

Uma garota estava contando para as amigas que no dia anterior havia saído com o seu pai (que não mora com ela) e que foram brincar na pracinha do bairro vizinho. Ela tentou explicar o caminho que fizeram utilizando as suas mãos, além de citar aspectos físicos do trajeto para que as suas amigas pudessem identificar com base em suas lembranças. A menina contou que brincou de pega-pega com outras crianças e usou os brinquedos daquela praça porque “aquí na pracinha do [nome do bairro onde fica a escola investigada] não tem nada, nem gente!” (Trecho do diário de campo, 25/02/2019)

A lembrança que a menina invocava da mãe no bar não dizia respeito apenas à ocupação que a mãe fazia do local. Segundo a monitora, a mãe da menina era usuária de drogas e era vista frequentemente em bares, nas ruas próximas à escola e na praça do bairro em uma situação “*de dar pena*” (trecho do diário de campo, 12/02/2019 - a informação sobre a mãe da menina foi obtida por meio de conversa informal com a monitora). Perguntei onde estava naquele momento a mãe da menina, a monitora respondeu que a mãe “*estava sumida*” e que a menina morava com a avó. Lembrar da mãe ao ver um local onde se sabe que há a venda de produtos que devem ter sido cruciais para o seu abandono pode ter menos peso que o próprio abandono. O dispositivo da infantilidade também se utiliza dos discursos da

maternidade (compulsória em nossa sociedade, diga-se de passagem) e da infância protegida para dizer sobre seus/suas infantis. A infância é tida como frágil e dependente, sendo necessário que outras instâncias cuidem dela, como a figura materna. O discurso da maternidade se alia ao dispositivo da infantilidade porque é a mãe que cuida dos/as filhos/as (na maioria dos casos) em todos os aspectos que gerenciam a vida dos/as infantis, como consultas médicas e educação escolar⁸⁰. Não ter uma mãe que cuide expõe uma criança nas diversas relações sociais que ela participe, como a escola. No caso desse evento, a lembrança obtida por meio desse elemento do currículo da cidade - a mãe que ficava sentada no bar bem em frente ao lugar que a menina precisava frequentar - fez com que a posição de sujeito-infantil da menina, que precisa de cuidados, fosse desestabilizada a partir da rememoração, entendida aqui como uma técnica de si.

Já a ressignificação do espaço no evento em que a garota sai em passeio com o pai mostra como os lugares são repletos de afetos. Além da alegria que demonstrou ao sair com o pai, apesar de ter que se deslocar de um bairro a outro (pela explicação que deu, possivelmente a pé), o contato com outras crianças em espaços públicos e a indignação por seu local de origem não ter o que a garota valorizava “*não tem nada, nem gente!*” evidencia como a cidade, nesse aspecto de seu currículo, provoca sentimentos nas pessoas. Ao pensar no esforço do dispositivo da infantilidade em marcar as crianças como irracionais e incapazes de participar de discussões do mundo adulto, a indignação da garota evidencia que as crianças possuem um olhar crítico sobre questões relevantes da vida, como a disposição de aparelhos públicos em uma cidade. Esse olhar crítico da garota se aproxima, também, de uma das demandas dos discursos de educação integral, como lembra Gadotti (2009, p. 22) “que o tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.”

Um aspecto importante a ser mencionado nesse estudo é como as crianças, quando agrupadas, se preocupam umas com as outras. Se por um lado as ordens emitidas para o deslocamento das crianças eram mais gerais e com o objetivo de evitar acidentes, sobretudo com automóveis; por outro as crianças se preocupavam com aspectos de segurança mais específicos e outros que envolvem diferentes aspectos de suas vidas:

As crianças parecem ter compreendido bem os combinados sobre sair da escola que foram impostos pela monitora no primeiro dia do programa, já que até o momento não houve nenhuma intercorrência a respeito da

⁸⁰ A Associação Nacional dos Registradores Civis de Pessoas Naturais (ARPEN Brasil) informa que no primeiro semestre de 2020, dos 1.280.514 registros de nascimentos de brasileiros em Cartórios de Registro Civil, 80.904 têm apenas o nome de suas mães nas certidões de nascimento. Para saber mais: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/08/09/interna_gerais,1174535/mais-de-80-mil-criancas-foram-registradas-sem-o-nome-do-pai-em-2020.shtml>. Acesso em outubro de 2020.

segurança das crianças. Ouvi uma menina, que havia participado do programa no ano anterior, aconselhar e demonstrar para sua amiga novata: “você tem que ir assim, mais perto dos muros, mas sempre olhando para o chão porque é fácil tropeçar.” (Trecho do diário de campo, 18/02/2019)

Em nenhum dos dias de observação desse grupo eu vi o/a monitor/a avisar sobre alguma especificidade do trajeto, como buracos, pedras ou desvios das calçadas, ainda que eles/as também utilizassem o mesmo percurso. Diante do objetivo de chegar à loja para cumprir as tarefas do dia ou voltar para a escola para desenvolver o restante da rotina, ida e volta com rapidez e segurança eram as maiores preocupações do/a monitor/a. As crianças, por sua vez, pareciam se atentar para aspectos que as atingiam em nível individual, como o caso de tropeçar em uma pedra ou torcer o pé em um buraco. Além disso, outros saberes de vida e que nada tinham a ver com as crianças estarem agrupadas pelo PEI chegaram à Escola do Caminho, como o descrito no evento abaixo:

O trajeto de volta acontece por outro itinerário, como se as crianças completassem a volta no quarteirão. De frente a uma oficina mecânica uma menina cumprimentou o seu padrasto (conforme explicou posteriormente para as suas amigas) e todos os outros funcionários do estabelecimento, chamando-os todos de “tios”. Outras crianças aproveitaram a oportunidade para cumprimentar a equipe, ainda que não conhecessem aqueles homens. Mesmo que à primeira vista as crianças parecessem familiarizadas com essa parte da vizinhança, uma das meninas aconselhou o pequeno grupo que a acompanhava naquele momento: “a gente pode cumprimentar os caras, mas tem que tomar muito cuidado com eles.” As crianças que ouviram o aviso concordaram com ela. Tive a sensação que a menina se referia a alguma situação de abuso. (Trecho do diário de campo, 13/02/2019)

Conforme mencionado anteriormente, os estudos culturais defendem que as pessoas podem aprender a partir de artefatos culturais diversos, além dos modos de vida que aprendemos nos contatos com as instâncias sociais a que temos acesso (YÚDICE, 2006). No atual momento em que as crianças têm contato com os mais variados veículos de comunicação, como a televisão e a internet, e cada vez mais é difícil separar o que é destinado para o que se considera infantil ou o que é adulto (POSTMAN, 2012), situações acerca da vida no cotidiano dessas crianças podem surgir, como o caso do conselho dado no evento citado acima. É completamente possível que as crianças aprendam em outras instâncias aquilo que serve para deixá-las seguras quando elas estão em contato com o currículo da cidade. Assim como é importante que as crianças desenvolvam, no grupo, um senso de cuidado entre si, conforme se pode ver no evento a seguir:

Durante o trajeto de ida para a loja um veículo estava estacionado em uma calçada, o que obrigou as crianças a passarem por um espaço na via. Não houve um comando da parte do/a monitor/a para que as crianças desviassem ou se apressassem. A indicação sobre o que fazer nesse momento se deu pela imitação do comportamento da monitora, que sempre ia à frente nos percursos de ida. As crianças, entretanto, sabiam que tinham de ser rápidas porque, como afirmou um dos meninos quando chegaram do outro lado, andar rápido evitaria deles/as “morrer atropelados”. (Trecho do diário de campo, 11/03/2019)

Por mais que pareça óbvia a estratégia de andar rápido para que não morressem atropeladas, o cuidado que as crianças estabeleceram entre si evidencia o quanto o “conhecer e apropriar-se dos espaços públicos podem trazer importantes mudanças nas condições estruturais da infância” (CARVALHO, 2013, p. 132). Pelos eventos descritos anteriormente e com relação ao currículo da cidade, é possível pensar que durante a infância também se pode desenvolver e aplicar ideias de responsabilidade, de solidariedade e de cuidados sobre si e para/com os outros.

Diferentes áreas de conhecimento debruçaram-se sobre a infância e geraram “um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, perfilam-na eticamente, explicam-na cientificamente, predizem-na de acordo com esses cânones” (NARODOWSKI, 2001, p. 22). Há saberes sobre a infância nas áreas da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia, etc. Por essa diversidade de saberes, a infância não se caracteriza apenas por uma definição etária; ou o objeto de uma cultura de cuidado; ou dos aspectos fisiológicos que diferenciam os corpos infantis dos corpos adultos; ou dos estudos da Psicologia que enfatizam a ação individual a partir de estágios de desenvolvimento; ou de uma parcela da sociedade que é amparada por legislações específicas. O critério normativo no qual se destacam as visões de senso comum de imaturidade e de incompetência das crianças não deve ser considerado. Sendo assim, a cidade é um espaço de possibilidades para a infância e que oferece outra medida corrente de distinção e que varia de território para território.

6.3. Um território que tensiona o ser infantil

De acordo com Prout, (2010, p. 739) é necessário “observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada”. É nesse sentido que não pode a complexidade da infância ser subordinada aos modos de viver do mundo adulto. Carvalho (2013) argumenta que as crianças “constroem

processos de subjetivação próprios por meio de sua produção simbólica, estabelecendo interações com os adultos e com seus pares, os quais as levam a ‘reproduzir interpretativamente’ e recriar uma cultura mais ampla” (p. 27 - Grifo do autor). Esse autor ainda afirma que “o mundo infantil é marcado pelo tempo histórico e constituído pelas relações que a criança estabelece com as gerações precedentes e também com as instituições que a acolhem” (CARVALHO, 2013, p. 161). Relacionando a complexidade do fenômeno da infância ao se constituir como sujeito em contato com a cidade, Paulo Freire lembra que as cidades, “enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa [...] também se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas” (FREIRE, 1993, p. 11). As crianças disputam os espaços por meio de suas vivências e podem, inclusive, ter suas reivindicações transformadas pelo espaço e no tempo em que estão inseridas. Elas podem significar as distâncias, os limites, os tempos, as circunstâncias. Quanto mais utilizam e (re)significam esses espaços, mais criam um sentido de pertencimento a eles.

Na Escola do Caminho, mesmo que em muitos momentos as crianças fossem tratadas de acordo com o senso comum sobre a infância, isto é, como aquele/a que ainda não sabe e/ou um/a receptor/a de ordens, em vários outros momentos elas se mostraram como capazes de compreender as dinâmicas desse currículo da cidade que vivenciavam. Em se tratando de estar seguro na rua, nem sujeito-aluno e nem sujeito-criança: eles/as se posicionam como um sujeito que, em situação de ter certa autonomia - sem a vigilância de seus/suas mães/pais/responsáveis e dividindo com mais tantas crianças a vigilância feita por um sujeito que cuida (os/as monitores/as), souberam se comportar de acordo com as demandas que a cidade impôs durante o período de observação.

O que cabe considerar é que as crianças tensionam o dispositivo de infantilidade quando estão na cidade. Este, que insiste principalmente por meio da função da escola na sociedade - ou de práticas pedagógicas que se utilizam de procedimentos inerentes ao discurso escolar-, em sustentar a ideia que as crianças nada sabem e que suas opiniões não têm relevância. Os eventos a seguir exemplificam isso:

Hoje o dia estava chuvoso. As crianças pareciam não se importar com o clima. Em dias assim a escola disponibiliza um guarda-chuva para cada duas crianças. Não há um combinado prévio ou uma explicação de como portar-se na rua em dias de chuva, exceto pelo fato que as crianças devem dividir a proteção. Durante o percurso as crianças pareciam estar muito preocupadas em não pisar nos vários cocôs dos cachorros que se encontravam pelo caminho. (Trecho do diário de campo, 18/02/2019)

Hoje o dia está bem quente e as crianças reclamaram muito pelo fato de o passeio ao clube ter acontecido em um dia chuvoso. Os cocôs continuam a

incomodar as crianças durante o trajeto. (Trecho do diário de campo, 20/03/2019)

Durante os trajetos de ida e volta as crianças precisavam se desviar das fezes dos cães que estão espalhadas pelas calçadas. Em determinado momento um dos garotos disse que os donos dos cachorros “precisam andar com uma sacolinha e catar os cocôs dos cachorros”. Um dos colegas contribuiu para a discussão: “isso é o certo, mas pode ser que esse cocô [apontando para um dos tantos que estavam no chão] seja daquele cachorro desgovernado [apontando para um cachorro que estava perto do grupo]. Então quem tem que limpar é o dono da casa” [da calçada onde estava o cocô]. Uma outra criança lembrou dos garis e disse: “tem aquele povo de camisa laranja que varre as ruas, eles também podem limpar.” O primeiro garoto acrescentou: “desse jeito a gente nem brinca na rua”. A monitora comentou o caso: “e por que vocês não limpam?” As crianças riram, mas não deram importância para o comentário/pergunta/provocação da monitora. (Trecho do diário de campo, 26/04/2019)

Um elemento do dispositivo da infantilidade é o de a criança ser tida como incapaz. No entanto, na Escola do Caminho as crianças apresentaram propostas de soluções para um problema da cidade - ação que é geralmente entendida como ‘coisa de adulto’. No evento em que as crianças discutiram soluções para os problemas dos cocôs dos cachorros, se por um lado a provocação da monitora apresentou um tom que desmerecia os esforços das crianças em resolver um problema no território delas para encerrar/diminuir a conversa durante o percurso, por outro poderia ser uma incitação para enriquecer a discussão e desenvolver algum aspecto de cidadania. No evento do dia 26/04/2019, as crianças indicaram um problema recorrente que as aflige diretamente e pensaram em algumas soluções, já que elas necessariamente precisavam fazer esse percurso por várias vezes e em todas elas o mesmo problema aparecia. Há de se considerar que em todo o período de observação não percebi ações de cidadania que remetiam ao entorno onde a escola está situada, nem nas oficinas que aconteciam fora da escola ou em outras vivências da escola integrada; tampouco exposições dessa temática nos espaços da escola nos períodos em que lá estive. Durante o período que observei o grupo percebi que a ideia de “cidade educadora” apareceu muito pouco com intencionalidade na Escola do Caminho, já que a cidade, para este PEI, era só um lugar pelo qual os/as participantes deviam passar, e não um espaço de reflexão intencional para produzir saberes, seja do espaço escolar, seja de vivência cidadã.

Sendo a cidade um local de possibilidades infinitas, muitos discursos coexistem e afetam as pessoas que nela vivem. O dispositivo da infantilidade, que se esforça para produzir e manter o que se conhece como infantil, sofre tensionamentos pelo currículo da cidade que embarçam o sujeito-infantil, para além do que produzem as tecnologias pedagógicas de governo das crianças. Estas tecnologias que impactam diretamente a infância por conter como

um de seus instrumentos a escola que, além de uma instituição que transmite saberes considerados importantes para produzir um sujeito capaz de participar das relações de produção, acaba por ensinar valores morais. A escola é tão importante que essas duas atribuições - a de transmitir conteúdos escolares e valores morais - são respaldadas pelo artigo 2º da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)⁸¹. No entanto, conforme afirma Larrosa (2006, p. 195), “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz do próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo”. O currículo da cidade é capaz de posicionar as crianças em outros discursos que não são esperados pelo dispositivo da infantilidade, como os de gênero, de raça e etnia, de (inter) geração, de classes sociais e de cidadania. São esses posicionamentos que mostro no capítulo a seguir.

⁸¹ Artigo 2º: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p).

7. O CURRÍCULO DA CIDADE E OS SUJEITOS INFANTIS - SÓ INFANTIS?

7.1. Sobre as diferentes posições de sujeitos que um currículo da cidade disponibilizou

A perspectiva teórica dos estudos culturais utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa se constitui num “campo interdisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 12). Aplicando este pressuposto à infância, pode-se considerá-la como um fenômeno social variável construído e que não se pode dissociá-la de outros fenômenos sociais (PROUT; JAMÈS, 1997).

Independentemente dos esforços que o dispositivo de infantilidade emprega para marcar a infância, sempre haverá possibilidades de escapes que indagarão as técnicas de poder que definem quem são os sujeitos infantis. Para esta pesquisa, não se trata de delimitar o que é a infância pelo que os seus sujeitos fazem mediante as diferentes objetivações a que estão expostos/as. Trata-se de interrogar a infância com base em outras perspectivas. Nesse sentido, inspiro-me no conselho de Larrosa (2006, p. 185), de que é preciso pensar a infância “na medida em que inquieta o que sabemos [...], na medida em que suspende o que podemos [...] e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela.”

O argumento desenvolvido neste capítulo, então, é o de que a infância não é algo que se pode definir apenas pelos ditos e prescrições que compõem o dispositivo da infantilidade. Não há somente uma infância, mas sim, infâncias. Essas infâncias não se dão pelos tratamentos, objetos e espaços construídos para o que se definiu que é o sujeito criança. A infância também está imersa em relações de poder que confrontam o dispositivo da infantilidade, o que faz com que as crianças se posicionem como sujeitos de outros tipos a partir de marcações que problematizam características como “pureza”, “inocência” e “irracionalidade”. O objetivo deste capítulo, portanto, é o de mostrar como o currículo da cidade investigado provocou essas crianças, evidenciando que as infâncias se produzem cotidianamente, também no simples ato de caminhar, de um modo que não se pode controlar.

7.2. Das situações referentes às questões de gênero

Uma especificidade da organização das crianças da Escola do Caminho e do PEI da escola como um todo: a maioria das oficinas são definidas por gênero. De acordo com Butler (2018, p. 3), “gênero é uma identidade instituída por meio de uma identidade estilizada de atos”. Esses atos acabam por ser representados socialmente como artefatos tidos como para homens e mulheres, se considerar que “tanto aquilo que constitui o significado quanto o modo como o significado é performado e atua” (BUTLER, 2018, p. 4). Percebi que a saída da escola até à loja se respalda em uma norma de gênero que associa o balé e suas movimentações corporais suaves, como do universo feminino; e o hip hop, com suas características corporais mais marcadas e por essa dança ter surgido em ambiente de batalhas/competições, como do universo masculino. Na Escola Integrada investigada o balé é exclusivo das meninas, enquanto há poucas meninas que participam do hip hop.

À minha pergunta sobre o motivo de não estarem na oficina de balé, duas garotas responderam que não gostavam de balé, mas que “*nós somos meninas, viu professora?*” (trecho do diário de campo, 13/02/2019). O que se pode perceber do evento acima é que as vivências relacionadas ao balé, que nesse PEI é um artefato cultural tido como do universo feminino, podem contribuir para produzir modos de subjetivação generificados nas crianças da Escola do Caminho. É a valorização que as pessoas fazem daquilo “que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2008, p. 21). Butler afirma que o “corpo é compreendido como um processo ativo de corporificação de certas possibilidades culturais e históricas” (BUTLER, 2018, p.4). Na Escola do Caminho, as meninas que não participam do balé, que não têm os seus corpos performando algo que digam que são sujeitos-meninas/mulheres, precisam reafirmar que são meninas para alguém que elas julgam não saber como acontecem as coisas ali.

Enquanto somente meninas participam da oficina de balé, existe uma turma composta apenas por meninos e que participa da oficina de jogos⁸². Estar nesses espaços com a maioria composta por meninas ou por meninos traz à tona algumas características de relações de poder que se referem ao gênero. No grupo investigado, as turmas compostas por meninas eram caracterizadas pelos/as profissionais da escola integrada como mais silenciosas e mais responsivas às demandas dos/as monitores/as, que sempre elogiavam o bom comportamento delas. Já as turmas compostas pela maioria (ou só) de meninos recebiam reclamações dos/as mesmos/as

⁸² Essa oficina acontece no espaço escolar.

profissionais sobre fazer mais barulhos e protagonizar mais conflitos, inclusive físicos. Há vários estudos de gênero que mostram como esses significados são recorrentes nas escolas⁸³, o que permite afirmar que eles compõem o discurso escolar que, inclusive, opera nos projetos de educação integral - como o caso desta pesquisa. Os adjetivos dados aos grupos de meninos e aos de meninas, positivos ou negativos, foram reiteradamente repetidos pelo/a monitor/a da Escola do Caminho quando queriam se referir às crianças. Para referenciar a turma do balé ouvi algumas vezes a monitora dizer “*a turma das mocinhas elegantes*”. Para o restante do grupo, em algumas situações o monitor comparava: “*na turma do balé as meninas não dão esse problema...*” remetendo ao que ele chamava de bagunça ou para reclamar das falas proferidas em tom mais alto e os palavrões muitas vezes ditos pelos meninos.

Também percebi que os grupos de afinidades que se formaram à dispersão da fila para os deslocamentos, logo na saída da escola para a loja e vice-versa, eram compostos por normas de gênero que remetem ao que se considera como feminino ou masculino na atualidade. Enquanto as meninas falavam sobre maquiagens, moda e assuntos que passavam pelo âmbito doméstico de cada uma delas, os meninos conversavam sobre futebol, games e desenhos animados. Além disso, uma fala recorrente e espontânea entre os meninos na Escola do Caminho era a da importância dos meninos deixarem as meninas passarem primeiro, um gesto de “cavalheirismo” durante os percursos feitos na rua. Esse arranjo se repetiu em outra ocasião, como se pode ver abaixo:

À espera da abertura da loja alguns meninos organizaram o espaço de maneira a permitir, primeiramente, a entrada das “damas”. Um garoto insinuou que era para um dos meninos acompanhar as meninas, no que este respondeu: “eu não, viado! Eu sou homem!” E acrescentou em seguida, ao perceber que estava sendo observado pela monitora: “eu sou criança”. A brincadeira se encerrou neste momento. Mesmo com a afirmação de que era criança e, portanto, igual a todas as outras, o garoto esperou que todas as meninas entrassem na loja, como se não quisesse ser confundido como uma delas. (Trecho do diário de campo, 18/03/2019)

Um primeiro aspecto a se considerar no evento acima se refere à repetição do arranjo da marcha do percurso para entrar na loja, ainda que o tenham feito em tom de brincadeira. Permitir a entrada das “*damas*” primeiro é uma ação que remete aos ditos do que

⁸³ Apresento a seguir alguns exemplos de estudos sobre significados a respeito de gênero no espaço escolar. A pesquisa de Carvalho (2009) investigou relações de gênero em um currículo da educação infantil. Reis (2011) mostra como as normas de gênero no espaço escolar classificam e hierarquizam corpos de meninos. Carvalho (2004) evidencia o fracasso escolar no ensino fundamental como mais acentuado em crianças negras do sexo masculino. Finco (2004) investigou relações de gênero em brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola; e, em pesquisa posterior (2010) analisou as interações entre professoras e crianças que transgridem as fronteiras de gênero. Dal’igna (2005) mostra relações entre desempenho escolar e gênero nos anos iniciais de escolarização.

se conhece como cavalheirismo, que demanda do homem um comportamento distinto, gentil e nobre⁸⁴. Na contemporaneidade, alguns adjetivos que qualificam uma pessoa como cavalheiro são utilizados para definir um corpo masculino. Nesse sentido, marca-se a posição da menina/mulher como subordinada à posição do menino/homem, uma vez que o deslocamento dos sujeitos-menina/mulher se dá a partir da autorização dos sujeitos-menino/homem.

O gênero se define *com* ou *sobre* os corpos sexuados, mas o que se acredita ser apropriado para esses corpos são assertivas generalizadas sobre mulheres e homens feitas a partir de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes períodos da História, sob a perspectiva das mais diversas culturas. Ao pensar nessas afirmações, utilizei-me dos estudos desenvolvidos por Louro (2008) em que ela afirma que, por muito tempo, aquilo considerado adequado ou inadequado para um homem ou para uma mulher, partiu de uma “distinção biológica” (LOURO, 2008, p. 21). Ainda ocorre de as pessoas definirem determinados comportamentos de acordo com a apresentação corporal - menina/mulher e de menino/homem. Ampliando essa discussão, convém lembrar dos apontamentos de Butler sobre atos performativos. Segundo esta autora, considerar o gênero como performativo implica em entender o gênero como “a maneira cotidiana pela qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um ‘eu’ generificado permanente” (BUTLER, 2018, p. 3 - grifo da autora). Essa concepção acentua a ideia de que o gênero não se define com base em uma distinção biológica, mas que ele se caracteriza pelo modo como esses corpos são significados performativamente,

O segundo aspecto a se considerar sobre o evento acima é o fato de as crianças utilizarem assertivas para definir o que é ser menina/mulher e menino/homem para incomodar os/as colegas. Reis (2011) argumenta que as normas de gênero no espaço escolar atuam de modo a produzir a classificação e a hierarquização de corpos-meninos, abjetando aqueles que não conseguem atingir as características culturalmente valorizadas como masculinas, como a prática de esportes e a predisposição à competição. É possível usar a lente de análise dessa autora para pensar a produção de subjetividades generificadas na Escola do Caminho. Primeiro porque o grupo se utilizou da norma de gênero do *cavalheirismo* para posicionar quem são os sujeitos-meninos/homens e quem são os sujeitos-meninas/mulheres entre as crianças. Além disso, ao insinuar que um garoto deveria entrar na loja no mesmo momento que as meninas estavam entrando, o menino que deu a ordem quis, deliberadamente, provocar o colega ao tira-lo de sua posição de menino/homem.

⁸⁴ Definição de cavalheiro de acordo com o Dicionário Online de Português. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/cavalheiro/>>. Acesso em outubro de 2020.

O conceito de abjeção desenvolvido por Butler (2017) pode ser aplicado a um currículo da cidade em que atua o discurso escolar e as normas de gênero diante da situação de um garoto querer desestabilizar o outro para tirá-lo de sua posição de menino/homem. A autora desenvolveu o conceito ao pensar na semiótica, ou seja, na construção de significados a partir da linguagem. Se pensarmos que as representações sociais se dão porque há uma repetição de ações que são consideradas “normais”, a abjeção ocorre em todos os corpos considerados “anormais”, como os com deficiências ou aqueles que fogem do padrão heteronormativo - se operamos com o conceito de gênero. Como afirma Butler (2017, p. 162), “o corpo só ganha significado no discurso no contexto das relações de poder. A sexualidade é uma organização historicamente específica do poder, do discurso, dos corpos e da afetividade”. Um garoto tentou abjetar o corpo do outro ao insinuar que ele, menino/homem/cavalheiro, agisse como uma menina/mulher/dama ao se estabelecer em determinada posição da fila. O outro negou a abjeção tentada pelo garoto, ainda que argumentasse que ele era como todos/as que estavam ali: crianças.

O terceiro aspecto interessante do evento é o de que, ao perceber que estava sendo observado por pessoas adultas, o garoto modificou o comportamento de maneira a adequar-se ao que se espera para aquele grupo: que ali todos/as são crianças e, portanto, iguais. Em muitos momentos, observei, que o/a monitor/a utilizaram dessa afirmação para posicionar os/as alunos/as como crianças e gerir conflitos, inclusive quando um dos meninos disse em tom de ironia para um colega que a oficina de balé era só para meninas, durante o trajeto de ida da escola para a loja. Nesse momento algumas meninas iam aglutinadas à frente, balançando os braços sincronizadas ao ouvir uma música que tocava no terraço de uma casa pela qual passávamos em frente. No evento a monitora respondeu dizendo que “*balé é uma dança e dança é pra todo mundo*” (*Trecho do diário de campo, 26/04/2019*). A homogeneização que a monitora fez sobre a dança pode ser considerada uma estratégia do dispositivo da infantilidade que tem por objetivo igualar os infantis, o que impossibilitaria as crianças da Escola do Caminho de performar genericadamente da maneira que quiserem. Porém, o tom de ironia que o menino utilizou demonstrou como essa estratégia, neste currículo, é frágil, uma vez que é sabido pelas crianças que a oficina de balé só é ofertada para as meninas.

Do mesmo modo que é possível para o sujeito-adulto/a gerir conflitos se utilizando do dispositivo da infantilidade para posicionar os sujeitos como crianças, “apagando” marcas de gênero, é possível que as crianças joguem com esse dispositivo quando lhes convém. Em muitas ocasiões foi possível observar que o respeito para com todos/as é um

valor apreciado pelos/as sujeitos-adultos/as do PEI. Em todos os momentos que o/a monitor/a perceberam situações em que as crianças podiam se ofender ou brigar, houve intervenções: seja com conversas sobre determinado fato que suscitou um desentendimento entre as crianças, seja com interjeições que mostravam que o/a monitor/a estavam atento/a ao que ocorria no grupo. No trecho em que o garoto se posicionou e disse “*eu sou homem!*”, ao saber que podia ser repreendido pelas falas julgadas como ofensivas/inadequadas, o garoto tratou de se igualar aos outros como sujeito-criança.

Conforme argumentam Caldeira e Paraíso (2019) num estudo que investigou um currículo escolar em que coexistiam os dispositivos de infantilidade e o de antecipação da alfabetização, o dispositivo da infantilidade marca as crianças como pequenas para umas coisas e grandes para outras. No caso de vivências relacionadas ao gênero e à sexualidade, as crianças são pequenas, ou seja, inaptas para tal. Daí que as expressões e representações acerca desses temas tornam-se impróprias para os sujeitos infantis, já que “a localização da vida sexual na idade adulta foi uma das táticas da técnica de adultização da sexualidade que continua operando na contemporaneidade” (CALDEIRA, PARAÍSO, 2019, p. 124). Porém, há sempre tensões entre as normas de gênero e o dispositivo da infantilidade, como se pode ver no evento a seguir:

No percurso de ida para a loja houve um conflito entre duas crianças. Um garoto deu um chutinho no pé de uma colega que ia à sua frente. A menina tropeçou e quase caiu, o que causou certo alvoroço nas crianças que presenciaram a cena. A menina apressou a marcha para se distanciar do garoto, enquanto Maria Clara chamava a atenção dele: “homem não bate em mulher, Caio! Homem tem que proteger mulher!”. O garoto não deu muita atenção ao que a colega lhe falara. Ela, então, o lembrou que estavam na rua e se a colega caísse “ela ia se machucar muito!” e ainda o avisou que “qualquer pessoa vai ver o que você faz!”. O garoto se justificou e disse: “eu só estou brincando!” (Trecho do diário de campo, 20/02/2019).

O evento descrito acima mostra como as crianças pontuaram uma ação usando como critério as narrativas circulantes na sociedade de que “*homem não bate em mulher*” e que “*homem tem que proteger mulher*”. Ao se ver repreendido por seus pares, o garoto se utilizou de um dito do dispositivo da infantilidade, que é o brincar, posicionando-se como criança. O evento também mostra como a infância é atravessada por saberes diferentes daqueles direcionados a ela. Na situação de estarem organizadas segundo critérios de governo da infância (um grupo de crianças de idades semelhantes em um programa de educação integral de um município), sem que haja um conteúdo que se relacione explicitamente ao tema do combate à violência contra a mulher, as crianças se utilizam desse saber em suas relações.

Não se pode afirmar que o menino não estava brincando de fato, mas ali ele se justificou como não sendo um homem que bate em uma mulher. Em certa medida, ele se opôs à posição de sujeito “homem que bate em mulher”, ao assumir a posição de infantil.

Uma outra possibilidade de usos dos corpos como femininos ou masculinos apareceu na observação. No entanto, o evento que descrevo a seguir conflitou com esses sujeitos que, mais uma vez, foram posicionados como crianças pelos sujeitos adultos em função do dispositivo de infantilidade.

À passagem de um carro com uma música em volume bem elevado, as crianças começaram a cantar: “senta, senta, senta, senta, senta”. Algumas arriscaram uma coreografia em uma parada que a turma costumava fazer. Ao escutar uma conversa entre duas alunas, a qual uma perguntava à outra qual dos colegas do turno regular ela havia beijado, o monitor pediu para que as meninas parassem de “falar de homem”. Uma delas respondeu: “não é de homem, professor. É tudo menino!”. O monitor respondeu: “Então... menino! Quantos anos vocês têm? Vocês têm idade pra namorar?”. Uma das meninas argumentou: “Não é namorar, professor! É só beijar!”. E continuaram a cantar, a dançar e a caminhar de volta para a escola. (Trecho do diário de campo, 25/02/2019)

Localizar ações típicas de uma criança ao referir-se à sua idade é, talvez, uma das maiores evidências da força do dispositivo de infantilidade. A idade da infância é, no Brasil, documentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que, para os efeitos do 1º artigo dessa lei, “considera-se como criança [...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, s/p). Ao usar o argumento da idade das crianças, o monitor tentou demarcar a posição de sujeito-criança das meninas que, por serem crianças, devem fazer coisas de crianças. “Falar de homem” ou “namorar” são ações do mundo dos/as adultos/as e consideradas inadequadas para o ser infantil. Ao questionar as idades das meninas para lembrá-las que não é adequado que elas namorem, o monitor opera com uma norma de gênero e sexualidade que tenta estabelecer que “a sexualidade na infância não existe, ou pelo menos que ela não deve se expressar em forma de namoro” (CALDEIRA, PARAÍSO, 2019, p. 124). Mas essa norma, que é um efeito de poder da nossa sociedade, não se estabelece sem resistência.

No evento, as meninas tentaram jogar com o dispositivo de infantilidade ao dizer que os supostos meninos que elas teriam beijado são crianças - *menino* equivale ao substantivo masculino *criança* - não é um homem - substantivo masculino que equivale a um *adulto*. O que as meninas queriam era que sua conversa sobre relacionamentos fosse autorizada pelo monitor, que a interceptou. Sendo assim, elas concordaram que eram crianças

e, portanto, não namoravam: “*Não é namorar, professor! É só beijar!*” - portanto, quase uma brincadeira. Meu objetivo nesta análise é a de demonstrar que as construções sobre o infantil do mundo contemporâneo conformam a criança “como uma idade serena e inocente, que possui um valor em si mesma e que deve ser protegida e gratificada” (CORAZZA, 2002, p. 197), mesmo que as crianças possuam conhecimentos sobre o mundo adulto ou expressem os seus desejos - “*só beijar!*”.

Ainda com relação ao que o currículo da cidade provocou nessas crianças e que se refere a gênero, as crianças demonstraram estar conscientes das atuais discussões sobre assédio que o movimento feminista tem suscitado. Isso pode ser visto no evento descrito a seguir:

Uma das características dos trajetos é a de as crianças andarem a uma velocidade confortável e pararem de tempos em tempos a fim de evitar dispersões. Acontece que, hoje, particularmente, paramos em frente à oficina mecânica cujo proprietário é padrasto de uma das crianças. A oficina já faz parte do território da Escola do Caminho e, cotidianamente, os funcionários da oficina cumprimentam as crianças e elas, por sua vez, os cumprimentam de volta. Uma das paradas que objetivava reunir o grupo aconteceu em frente à oficina. Havia um homem parado na calçada do estabelecimento. Inferi que ele fosse um cliente, já que ele estava vestido com uma roupa formal e em nada se parecia com os funcionários do estabelecimento, que já não me eram estranhos. Esse homem começou a me olhar de forma indiscreta e falou algo que não compreendi, mas um trio de garotos, sim. Neste momento os meninos confrontaram o homem, dizendo coisas como “não fala assim com a nossa professora”; “você é um folgado”; “não fala assim com mulher”. Percebi o alvoroço e sinalizei para a monitora puxar o grupo para encerrar o evento. (Trecho do diário de campo, 05/04/2019)

O evento acima demonstra como o assédio ainda se faz presente no cotidiano das mulheres e como as crianças reconhecem e participam ativamente dessa relação de poder. Há algumas hipóteses para pensar sobre a tática de resistência que as crianças utilizaram na situação: afrontar o homem assediador. A primeira delas diz respeito à relação de carinho que desenvolvi com as crianças e que fez com que elas me defendessem como se eu fosse a sua professora. É importante recordar que o discurso escolar posiciona as pessoas adultas presentes na escola - aquelas que não se enquadram como mães, pai ou responsáveis pelas crianças - como sujeitos dotados de certa autoridade. A primeira menção que as crianças lembraram para se referirem a mim foi a que ocupo como sujeito-professora. Uma outra hipótese é a de que as crianças já compreendem e concordam com as narrativas que circulam na sociedade de que o homem, de maneira geral, ocupa um lugar de provável assediador. A

evidência disso é a de quando o chamaram de “*folgado*”. Também se pode pensar que, diante do imperativo “*não fala assim com mulher*” as crianças estão conscientes sobre os esforços para a mudança de comportamentos tidos como masculinos que objetificam os corpos das mulheres. Além disso, na norma de gênero que produz sujeitos-meninos/homens, o cavalheirismo compreende defender uma dama de perigo iminente. Outrossim, é importante pensar que o currículo da cidade demanda esse posicionamento dos meninos, pois, dificilmente no contexto escolar eles teriam que defender uma professora de um assédio.

Um outro evento que aconteceu na Escola do Caminho e que merece destaque agrega à categoria de gênero uma outra particularidade - a de raça.

Aconteceram muitas conversas sobre animes⁸⁵. É comum em alguns desses desenhos que as personagens se envolvam de maneira amorosa, fato observado pelas crianças em alguns desses diálogos. Outra característica dos animes é o fato de quase não haver personagens negros/as. Em uma dessas conversas as crianças debatiam sobre qual personagem eu me parecia. Nesse momento passou pela rua um homem em uma motocicleta que buzinou para mexer comigo. Uma menina comentou com a outra que “os caras mexem com a professora porque ela é loira”. Das meninas, uma é negra e a outra ruiva com sardas no rosto. (Trecho do diário de campo, 22/04/2019)

Sem dúvidas as infâncias dessas duas meninas estão afetadas por enunciados decorrentes do discurso de raça que ensejam relações de poder diversas, sobretudo as que envolvem elementos de discriminação racial. Sendo o Brasil um país com um passado (e presente!) marcado pela subjugação de corpos negros e pela reiteração da mídia que cultua uma beleza eurocêntrica, a busca por um padrão de beleza configura uma relação de poder que cria um efeito capaz de fazer com que as pessoas negras busquem um “ideal identitário que se converte no repúdio à própria cor e por consequência, a uma recusa do próprio corpo” (MIRANDA, 2011, p. 3). Outro efeito dessa relação de poder se enquadra naquilo que Foucault caracteriza como “as práticas divisoras” (FOUCAULT, 1995, p. 231) que, além de qualificar as pessoas como bonitas ou feias, também as dividem como boas ou más, competentes ou incompetentes, dignas ou indignas, em função da cor de suas peles. Esse currículo da cidade provocou as meninas a associarem um padrão de beleza como aceitável tendo suas próprias características corporais como referência.

Mais um evento que se relacionou ao tema de gênero apareceu durante a observação da Escola do Caminho. Um vídeo anterior à posse da atual ministra da Mulher, da

⁸⁵ Animes são desenhos animados sequenciais de origem japonesa.

Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, foi divulgado nas redes sociais e, nele, a ministra afirmava que a princesa Elsa⁸⁶ termina sozinha em um castelo de gelo porque é lésbica⁸⁷. Sobre este fato, um dia na ida da escola para a loja, algumas meninas comentavam sobre as roupas que usariam em uma apresentação que estava próxima. Uma delas disse que usaria um tutu azul para combinar com a blusa da Elsa, no que a colega respondeu “*você viu que mulher ridícula? De falar que a Elsa é lésbica?*” (trecho do diário de campo, 13/05/2019). A ministra tem sido alvo de críticas nas redes sociais e diversos veículos de mídia por defender o uso de cores para demarcar posições de gênero, rosa para meninas e azul para meninos, e cravar comportamentos generificados para crianças e adolescentes, como os de as meninas serem delicadas como princesas e que os meninos devem ser fortes para defender essas princesas.

Há conflitos entre os tons prescritivos que se vinculam ao dispositivo da infantilidade que tentam interditar a sexualidade na infância. A ministra, que ocupa um lugar de autoridade e que faz repercutir suas falas em diversos veículos de comunicação e dividir opiniões, acirra discussões na sociedade sobre o tema do gênero e da sexualidade na infância. Um dos diferentes significados que essas discussões oportunizam é que estes são temas inerentes à vida e, portanto, à infância⁸⁸. Um outro significado é o que se liga à vertente conservadora e religiosa e que tenta descolar a infância desses temas ao operar com o raciocínio que criança não namora e, mais, que criança não namora pessoas do mesmo gênero. No entanto, saberes vinculados à Medicina e à Psicologia aplicados à infância e os documentos legislativos que a protegem são unânimes em afirmar que as vivências relacionadas à sexualidade não são ideais para o ser infantil - apesar desses saberes afirmarem que a vivência da sexualidade ocorre também na infância, sobretudo após os estudos da psicanálise.

Foucault nos mostra na obra *História da Sexualidade - o cuidado de si* (2007), uma série de regimes médicos, filosóficos e de cuidados da alma que tiveram como objetivo moralizar a atividade sexual e seus prazeres. A história da sexualidade nomeou e continua nomeando sujeitos mulheres e homens e as/os posicionando a partir das práticas divisoras que

⁸⁶ Elsa é uma das protagonistas do filme *Frozen - uma aventura congelante*, lançado em 2013 e que compõe o rol das princesas da Disney da atualidade. Veja mais em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Frozen_\(2013\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Frozen_(2013))> . Acesso em agosto de 2020.

⁸⁷ Para ver a discussão, acesse: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/12/em-nova-polemica-damares-diz-que-elsa-de-frozen-e-lesbica.htm>> . Acesso em agosto de 2020.

⁸⁸ Retomo as pesquisas citadas na nota de rodapé de número 83, sobre alguns estudos de gênero no espaço escolar. Mas ao fazer uma breve pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando os termos “infância”, “gênero” e “sexualidade” e nas áreas de conhecimento da “Educação” e da “Psicologia”, foi possível encontrar um grande número de pesquisas relacionadas à temática não relacionadas ao espaço escolar. Isso evidencia que há uma grande disputa sobre essas narrativas pelo viés acadêmico, para além de todas as outras discussões que acontecem em fóruns, mídias e outros espaços sociais.

as/os separam entre saudáveis e doentes e aqueles/as com condutas adequadas, não. A respeito da sexualidade, “a atenção exigida é aquela que faz com que lhe estejam sempre presentes no espírito as regras às quais ele [o sujeito] deve submeter sua atividade sexual” (FOUCAULT, 2007, p. 145). Apesar das interdições que fazem às crianças sobre gênero e sexualidade, como os citados acima, o tema recaiu em uma dinâmica vivida pelas crianças, como a da Escola do Caminho. Para as crianças, não interessava se a princesa era lésbica, ou não. O importante era estar bonita e na moda para a apresentação. Sobre isso, Giroux (1995) desenvolve o argumento de que as produções de entretenimento voltadas para as crianças, como artefatos culturais, reduzem “as crianças ou a consumidores para novos mercados ou a soldados cristãos para a nova ordem mundial conservadora” (p. 50).

De acordo com Carvalho (2013, p. 38), investigar a infância “envolve a ampliação do olhar para múltiplos aspectos que conformam a experiência da infância”. Assim, é imperioso articular informações “que vão desde a regulação institucional (familiar ou escolar) garantia de direitos, às influências da cultura de massa na vida das crianças, até as formas de sociabilidade e produção cultural infantil” (CARVALHO, 2013, p. 38), de acordo com o contexto em que vivem. É importante pensar a(s) infância(s) como categoria(s) que emerge(m) em contextos diversos, não sendo possível considerá-la(s) como um fato social isolado e invariável. Para cada área de conhecimento ou grupo social, o conceito de infância pode ser descrito de maneira singular, além de ensejar uma “lenta transformação de atitudes, sentimentos e relações perante a infância” (NARODOWSKI, 2001, p. 27). No caso da Escola do Caminho, foi possível observar como a categoria de gênero relacionada ao currículo da cidade se configura como um importante marcador nessas crianças. Outro aspecto a ser considerado é o de que para as crianças da Escola do Caminho, o currículo da cidade - além de improvável - pode também ser perigoso para determinados grupos. No tópico a seguir, discorrerei sobre como a categoria de (inter) geração também se confirma como um importante modo de subjetivação para essas crianças.

7.3. Sobre as relações (inter) geracionais da Escola do Caminho

Conviver em sociedade implica, necessariamente, em conviver com as diferenças. Ainda que os grupos sociais possam se caracterizar por um estrato social definido ou por um ideal identitário, as relações entre pessoas de diferentes gerações sempre vão ocorrer, mesmo que seja para definir quem pertence ou não a algum grupo. Em função das disposições do

discurso escolar, as crianças da Escola do Caminho tinham bem definidas as posições que marcavam o sujeito-criança e o sujeito-adulto/a; mas que, também, hierarquizavam as próprias crianças, diante de critérios que elas mesmas elegeram, como idade/altura e a detenção de alguns saberes. A seguir um evento que mostra como um elemento do currículo da cidade, apesar de poder ser tema de uma conversa das crianças, definiu para elas quem são os sujeitos- adultos.

Hoje as crianças não puderam permanecer o tempo todo destinado às oficinas na loja, pois faltou energia elétrica no espaço. Ao prestar atenção numa conversa entre adultos a respeito do problema da loja, já organizadas para voltar para a escola, algumas crianças comentaram sobre suas próprias residências terem ‘gato’ ou não. Não houve consenso sobre a prática de adulterar o equipamento de energia para a conta vir mais barata ou o furto de energia diretamente do poste ser errado, ou não. Larissa, no entanto, disse que “o problema de pagar a conta da luz é do adulto”, o que foi confirmado pelo grupo que iniciou a conversa. (Trecho do diário de campo, 03/05/2019)

Apesar de haver situações de trabalho realizados por crianças⁸⁹, formais ou não, os discursos de proteção da infância e que compõem o dispositivo da infantilidade são enfáticos em definir que crianças não trabalham e que cabe aos/às adultos/as cuidar delas. Fica evidente que a responsabilidade de suprir a necessidade de energia elétrica dos domicílios das zonas urbanas⁹⁰ é dos/as adultos/as, já que são eles/as quem trabalham, logo, têm (ou deveriam ter) dinheiro para pagar as contas. Larissa marcou o que é ser adulto a partir de uma ação do mundo do trabalho que tem a ver com o ser adulto na contemporaneidade, ao mesmo tempo que marcou a sua posição de sujeito-criança, o que nos mostra que as características que produzem o sujeito infantil no dispositivo da infantilidade agem de maneira relacional, “no sentido de diferenciar e de distinguir adultos/as de crianças” (CALDEIRA, 2016, p. 32).

O que mostro nos eventos a seguir é como as crianças atualizam as condições de existência da infância em função dos sentidos do que uma criança, por ser criança, pode fazer. No primeiro evento o ponto que se destaca é o da quebra da lógica da vida, ao problematizarem o fato de que as crianças também podem morrer.

Durante o caminho pude acompanhar um diálogo entre um grupo de meninos da Escola do Caminho. Eles conversavam sobre a ‘loira do banheiro’ e algumas histórias que identifiquei como lendas urbanas. O que ocorre é que, recentemente, surgiu um boato de que alguns vídeos da plataforma YouTube estão sendo interrompidos por uma boneca chamada Momo que ensina as crianças a se matarem. Lucas disse aos demais que a boneca só aparece depois das nove da manhã, que é “o horário que as

⁸⁹ Conforme já descrito na nota de rodapé número 52 desta dissertação.

⁹⁰ A diversidade de realidades das zonas rurais no território brasileiro é imensa e não cabe neste estudo.

crianças podem assistir vídeos”. Ronaldo respondeu que o pai “me enfia a porrada se me ver assistindo o YouTube Kids”. Lucas encerrou o diálogo dizendo que o problema da Momo só deveria “preocupar os pais das crianças pequenas. As crianças maiores, que nem a gente, sabem que é errado esse negócio de se matar”. (Trecho do diário de campo, 05/04/2019)

A primeira consideração a respeito do excerto acima diz respeito a uma ação que as crianças consideram como característica da infância contemporânea: assistir aos conteúdos de uma plataforma digital que, inclusive, possui um formato exclusivo para crianças. A dinâmica de uso do *YouTube Kids* permite que seus/as usuários/as selecionem para qual público seus conteúdos sejam direcionados, o que não impede as crianças de utilizarem o formato principal. Exemplo disso foi quando perguntei às crianças como elas assistiam o anime *Naruto*⁹¹, por exemplo, e elas responderam que é pelo “*YouTube, professora*” (trecho do diário de campo, 18/03/2019). No entanto, a classificação etária indicativa para este desenho é a partir dos 10 anos e este anime não aparece como sugestão no *YouTube Kids*. É importante ressaltar que é possível inserir este e outros conteúdos nos perfis infantis da plataforma ao ajustar suas configurações. Isso porque a classificação indicativa é uma informação que tem como propósito principal ser ferramenta de auxílio aos pais/mães/responsáveis na escolha do conteúdo midiático que suas crianças tenham acesso⁹². Esse sistema de classificação foi criado no ano de 1990 pelo Departamento de Promoção de Políticas de Justiça (DPJUS), subsidiado pelo Ministério da Justiça (MJ), e é baseado em critérios de nível de maturidade. Esses critérios, que são amparados por estudos da Psicologia vinculados à infância, têm a ver com um estado de preparo e realização que envolvem aspectos físicos, mentais e sociais da vida (MIELNIK, 1977). A classificação indicativa é, na atualidade, uma importante estratégia do dispositivo da infantilidade para marcar os sujeitos infantis.

Os estudos culturais tratam a “cultura popular como objeto sério de crítica e análise social” (GIROUX, 2013, p. 130). Os/as autores/as desta vertente teórica apontam que “a mudança no campo político, em direção às práticas populares, torna claro que o espaço hibridizado da cultura popular é o lugar onde as lutas relacionadas à memória, da identidade e da representação estão sendo mais intensamente travadas” (*idem*, p. 131), o que oportuniza que, no âmbito da cultura popular, haja embates com a imposição “dos grupos dominantes para assegurar a hegemonia cultural” (GIROUX, 2013, p. 131). Apesar dessas discussões terem como princípio a organização do setor de mídia, elas ganham um tom prescritivo que pode ser visto como uma técnica de dominação, uma vez que as pessoas ficam à mercê dessas

⁹¹ Assuntos relacionados a este anime foram recorrentes durante o período da observação da Escola do Caminho.

⁹² Ver < <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-classificacao-indicativa>>. Acesso em agosto de 2020.

regulações. Como mostra Giroux (2013, p. 131), “a emergência dos novos meios [culturais] assinala um momento único na ampliação do imperialismo cultural para a esfera da vida cotidiana”. Os estudos culturais e a perspectiva de produção dos sujeitos de Foucault levam em consideração os modos de subjetivação possibilitados pelos diferentes artefatos culturais. Nesse sentido, há muitas disputas de narrativas que atingem os vieses político e morais da sociedade brasileira e que fazem parte do dispositivo da infantilidade.

A respeito da quebra da lógica da vida, isto é, da possibilidade de as crianças também morrerem e não cumprirem o que se espera para todos/as: nascer, crescer, desenvolver, reproduzir e morrer, as crianças parecem compreender a gravidade da situação quando uma pessoa tira a própria vida. Naturalizam, inclusive, a ação violenta de um pai que bate em um filho se o vir usando algo que possa lhe fazer mal. Pelos tantos elementos que constituem o dispositivo da infantilidade, tem-se na contemporaneidade que a vida de uma criança, sob qualquer circunstância, é mais importante do que não ter vida. Esses elementos remetem ao conceito de técnicas de dominação quando se pensa no fato de um pai usar da força física para ‘garantir’ a continuidade da vida do filho; e ao conceito de técnicas de si, que nos leva a pensar que as crianças já sabem cuidar de si para garantir que a vida prossiga.

Ainda utilizando o conceito de técnicas, as crianças utilizam as técnicas de si, aquelas que retomam às “diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si [que] foi formulado” para que o sujeito cuide de si mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 13). Sobretudo a técnica do *exame de si mesmo e de sua consciência* (FOUCAULT, 1994, p. 12) que mostra como as crianças são capazes de criar hierarquias que posicionam as que são menores a elas como alvo de maior atenção dos sujeitos-adultos, como argumentou Lucas: “as crianças maiores, que nem a gente, sabem que é errado esse negócio de se matar”.

A hierarquização que o garoto faz segue uma lógica de técnica de si em que há autoridade para aquele/a que detém determinado saber (FOUCAULT, 1994). O garoto quis mostrar que as crianças maiores como ele já sabem agir diante de determinadas situações, enquanto as outras menores não sabem, o que as configuram como inferiores. Caldeira (2016) nomeia esse procedimento relacionando-o com o dispositivo da infantilidade como “desvalorização das idades menores” (p. 203), situação que acontece quando, dentro de determinado grupo de crianças, marca-se quem ocupa determinadas posições ao se pensar que, quanto mais se sabe sobre determinado assunto, menos infantil - e mais inferior - se é.

Houve duas situações na Escola do Caminho que se referiram à questão de idade e o sentido sobre os tamanhos das crianças que, em muitas situações, se comunicam utilizando como referenciais os conceitos de grande ou pequeno. Abaixo um evento a respeito da idade:

Ouvi três meninas discutirem sobre o que elas podem ou não fazer, com relação à rua, na idade em que se encontram. Uma garota, após fazer as contas de que quem nasce em 2010 tem 8 ou 9 anos, afirmou que com essa idade ela não pode “andar na rua sozinha ainda porque sou pequena, só com 12 ou 13 anos”. A segunda colega disse que a mãe dela não a deixa sair sozinha porque acha que a menina não sabe fazer “conta de troco”. A primeira colega a respondeu, dizendo: “mas a gente não sai de casa só para comprar coisas”. A terceira colega contribuiu com a discussão: “eu já sei ir pra casa da minha avó sozinha, e lá é longe”. A primeira garota encerra a conversa dizendo: “é porque a sua mãe deixa”. (Trecho do diário de campo, 03/05/2019)

Ao se considerar que dotamos de sentido aquilo que falamos (LÓPEZ, 2008), torna-se necessário refletir sobre as certificações que as meninas fizeram sobre o que é permitido ao ser criança, na perspectiva delas. Para uma das meninas, o fato de não poder andar sozinha na rua tem a ver com a situação de idade em que ela se encontra uma vez que, ao que parece, ela acredita que a idade ideal para esse empreendimento é a de “12 ou 13 anos” e, seguindo seu raciocínio, ela não seria grande. Para a outra, a não autorização para andar sozinha na rua certifica o que se atribui como a incapacidade do ser infantil de participar de algumas situações sociais do cotidiano, como uma relação comercial. A terceira garota, porém, já sai sozinha até um destino que considera distante, ação que só é possível mediante a autorização de alguém cuja decisão parece ser incontestável: a mãe. O que de comum há entre as situações das três meninas é a de que ser criança tem mais a ver com o que cada pessoa experencia em suas condições de existência do que uma definição sobre ser, ou não, criança na sociedade. O sentido da palavra, como afirma López, “nos torna o que somos, que nos modifica e nos permite ser outros” (2008, p. 84). Este evento mostra como o dispositivo da infantilidade, apesar dos esforços para marcar os seres infantis (e também os não infantis), sofre tensionamentos dentro de um grupo de pares. Mostra a não universalidade do infantil.

O sentido de comparação entre tamanhos também é comumente visto em grupos de crianças. Corazza (2004) nos mostra como o dispositivo da infantilidade surgiu a fim de responder a uma urgência da sociedade moderna que necessitava inserir os indivíduos nas relações de produção, em meados do século XVI. Este dispositivo tem elementos heterogêneos e que se complementam para marcar os sujeitos-infantis e, por isso, é

constantemente atualizado. Muitos dos saberes a respeito da infância se desenvolveram a partir da invenção da escola, que era o local onde as crianças iam para aprender a participar das diversas relações sociais. À diferenciação daqueles/as que estavam na escola e dos que não estavam é que se começou a perceber quem era o sujeito-infantil e quem que não o era - uma prática divisora, como lembra Foucault (1995). A dinâmica de medir e avaliar os progressos dos/as alunos/as compõe o dispositivo da infantilidade por meio da instituição que mais acolhe as crianças: a escola. Assim, quando se sai da escola porque se aprendeu o que tinha que aprender, não se é mais uma criança. Por ser a escola o espaço em que os infantis passam grande parte de seu tempo, mesmo as crianças que não participam de programas de extensão de tempo (como o caso das crianças investigadas nesta pesquisa), é comum a comparação que se utiliza como critério ser crianças menores e maiores. Caldeira nos lembra que “os/as pequenos/as não são menores apenas em seu tamanho, mas também no que concerne às relações de poder em que estão inseridos/as” (2016. p. 187). Mas essas comparações não se dão apenas entre elas. Podem haver momentos de transferência desse saber quando as crianças estão vivendo um currículo da cidade, como se pode ver a seguir:

Durante o percurso de ida da escola para a loja as crianças avistaram três cachorros interagindo, dois de maior porte e um outro menor. A maioria das crianças gritou para que eles se separassem. A monitora as repreendeu e disse que os cachorros estavam brincando. Uma das meninas a respondeu com um certo desespero na voz: “eles não estão brincando, professora! Não tem como aquele cachorro pequeno sair sem se machucar!” As crianças concordaram com a garota e continuaram a gritar para tentar separar os cachorros. (Trecho do diário de campo, 13/02/2019)

As crianças são sujeitos ativos capazes de criar um universo próprio com sua linguagem, suas concepções e suas reflexões críticas sobre a vida. Ao se solidarizarem com o resultado de uma interação entre seres de portes diferentes, como o caso dos cachorros, pode-se pensar em uma dinâmica que também organiza a infância - a de que a interação entre crianças de tamanhos diferentes enseja relações de poder já que há desigualdade nessa correlação de forças (FOUCAULT, 1985). As instituições escolares, como uma das tecnologias que compõem o dispositivo da infantilidade, usam o critério de idade - que acaba tendo a ver com o tamanho - para a organização de seus currículos. O corte etário que define a entrada das crianças na fase obrigatória da educação infantil e no ensino fundamental, segundo o artigo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais, “é, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade, completos ou a se completarem até 31 de março do ano letivo para o qual se realiza a matrícula” (BRASIL, 2010, s/p). Cabe lembrar que a organização do

Programa Escola Integrada, apesar de não ser uma modalidade regular de ensino, se utiliza desse elemento do discurso escolar para organizar os seus tempos e espaços. No PEI da Escola do Caminho, como já exposto, as crianças que utilizam o programa no contraturno da manhã são as do ensino fundamental I (de 6 a 10 anos de idade e que estudam no turno da tarde); as que utilizam o contraturno à tarde são as do ensino fundamental II (de 11 a 14 anos de idade e que estudam no período da manhã). Ao se relacionar com seus pares as crianças usam como referências para o seu cotidiano esse dito do discurso escolar que reproduz uma hierarquia baseada em suas idades e, por conseguinte, seus tamanhos.

Retomo, aqui, a ideia de que os conflitos (inter) geracionais usando o conceito do dispositivo da infantilidade não se aplicam somente a cortes etários e/ou culturais muito discrepantes. A hierarquia que as crianças fazem entre elas próprias, ao estabelecer como critério a detenção de algum saber que elas julgam importante, é um marcador significativo dentro do dispositivo da infantilidade. Isso nos mostra como esse dispositivo produz os infantis quando as crianças se utilizam de suas próprias características para diferenciar-se umas das outras e também diferenciar-se dos/as adultos/as, que também são marcados pelo dispositivo da infantilidade que os distinguem dos sujeitos infantis sob os mais diversos aspectos, inclusive os relacionados à (inter) geração e idade.

7.4. Das situações que se relacionam à moralidade e à classe social

*“É o carro do ovo! Ovo! Ovo! Ovo! 30 ovos a 10 reais!”
(Trecho do diário de campo, 11/03/2019)*

Vender ovos em um carro particular que se desloca vagarosamente faz parte da paisagem de Belo Horizonte e de muitas cidades do País. O que faz o carro que apareceu no dia do evento descrito a seguir ser diferente são duas particularidades: o *jingle* da propaganda ser um ritmo de axé e permitir que se monte uma coreografia - o que as crianças fizeram com gosto em algumas situações; e o fato de o motorista desse carro ser pai de uma das crianças do grupo.

Enquanto uma menina se esforçava para chamar a atenção do pai com gritos e gestos, uma das colegas comentou que “essa profissão é muito engraçada⁹³!”. Ao ser questionada por uma colega sobre o motivo de achar

⁹³ Entendi que a criança se utilizou do termo “engraçada” com o sentido de ironia.

a profissão engraçada, a garota explicou: “o carro para, a pessoa paga os R\$10,00 pro cara, vai no porta-malas e pega os ovos. Se ela quiser levar mais ovos o cara [motorista] nem vai ver!” Duas crianças que acompanharam o raciocínio concordaram com a garota. (Trecho do diário de campo, 11/03/2019)

O conceito de moralidade empregado para a análise do evento acima tem a ver com o seu sentido *lato*, ou seja, a acepção da palavra a toma como um conjunto de regras e valores propostos aos indivíduos por instituições sociais como a família, a escola, a igreja e a própria legislação. A ação de pegar os ovos sem pagar ao/à vendedor/a é considerada pelas crianças como errada, dado o tom de indignação que a criança usou para desenvolver o raciocínio. Mesmo que o motorista não veja que foi furtado, o ato, ainda que hipotético, não deixa dúvidas que fere a moralidade que as crianças conhecem e parecem seguir. Tomar para si algo que não lhe pertence é reiteradamente ensinado nas instituições escolares como uma atitude errada. Além disso, o povo brasileiro é majoritariamente religioso, conforme demonstrou uma pesquisa realizada pelo instituto Datafolha em janeiro de 2020⁹⁴, e é importante lembrar que o preceito moral “não roubarás” faz parte dos dez mandamentos descritos na Bíblia, o livro considerado sagrado pelos/as cristãos/ãs.

As religiões desempenham um papel de destaque na condução das pessoas para uma moralidade que prega sobre honestidade, por exemplo. É nesse sentido que se deve lembrar que o exercício do poder não se dá, apenas, “como pura violência ou coerção estrita, o poder consiste em relações complexas.” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Foucault argumenta que essas relações do poder “implicam um conjunto de técnicas racionais e a eficiência delas deve-se à sutil integração de tecnologias de coerção e de tecnologias do eu” (*idem*, p. 207). O autor também lembra que “para o governo das pessoas nas nossas sociedades, todos tinham não só que obedecer, mas também produzir a verdade acerca de si próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

O evento descrito no excerto acima não se configura como a técnica de confissão, aquela elaborada pelo Cristianismo e que obrigava o sujeito a dizer a verdade sobre si mesmo para participar da vida comunitária. Tampouco a menina fez um exame de consciência sobre as suas ou as ações de seus/as colegas. O que o evento mostra é como o poder, a partir de um preceito moral que se perpetua em instituições importantes da sociedade (as famílias, as escolas e as religiões) atuou de modo a fazer com que a menina dobrasse sobre si um valor

⁹⁴ Dados da pesquisa, que apresentam margem de erro de dois pontos percentuais para mais ou para menos, indica que 50% dos/as brasileiros/as são católicos/as; 31%, evangélicos/as e 10% não têm religião. Para saber mais sobre essa pesquisa, acesse: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>>

que a possibilitou refletir na possibilidade de uma situação que deixaria alguém em prejuízo. A reflexão foi validada pelas amigas - e também por mim que, até o momento, não havia pensando na avaria que os/as vendedores/as ambulantes podem sofrer nessa forma de organizar os seus trabalhos. Essa reflexão foi possível porque o currículo da cidade as coloca em diferentes e inusitadas situações que, normalmente, não são objeto de atenção cotidiana ou escolar.

Outro evento que tem a ver com a honestidade aconteceu na Escola do Caminho. Da mesma forma que as crianças sabiam que não é correto pegar algo que não lhes pertencia em uma relação comercial, elas também problematizaram objetos que sabidamente possuem valor na sociedade:

No percurso de volta as crianças encontraram uma carteira de dinheiro na rua. Elas chutaram o objeto, mas nenhuma delas a pegou e abriu. Entretanto, as crianças discutiram sobre a possibilidade de ter dinheiro na carteira. Ouvi uma das crianças dizer que não podia pegar a carteira porque não era de ninguém ali. Ao ver a movimentação, o monitor se abaixou para pegar o objeto e, ao verificar que não havia nada dentro da carteira, a deixou no mesmo lugar e o objeto perdeu a importância suscitada pela curiosidade das crianças. (Trecho de diário de campo, 24/05/2019)

O curioso do evento acima é que em outros momentos as crianças manusearam objetos encontrados pelo chão, como uma pedra brilhante, uma caixa de bonecas vazia e um pequeno caderno (*diário de campo, dias 13/02/2019, 11/03/2019 e 22/04/2019, respectivamente*), porém, a carteira elas não pegaram. A moralidade - o código de conduta a se seguir - pareceu impedir que as crianças manuseassem o objeto. Ao não mexer no objeto, elas não seriam responsabilizadas pela ausência de algo de valor que pudesse haver na carteira. O fato de uma pessoa adulta mexer na carteira também não incomodou as crianças, uma vez que, apesar de estarem curiosas, elas não problematizaram a conduta do monitor que neste grupo ocupava uma posição de sujeito dotado de autoridade. É como se ele, que é uma pessoa adulta, pudesse mexer no objeto sem maiores complicações em decorrência de seu ato.

O conceito de técnica de si articulado ao governo dos outros com o objetivo de se viver bem em sociedade ficou evidente neste grupo. Isso porque na situação descrita acima a carteira é um objeto que provoca algumas considerações, por servir para guardar dinheiro e também por não pertencer a ninguém daquele grupo - mas por ser de alguém. As crianças dobraram sobre si a ideia de que pegar esse objeto seria errado e desonesto, mesmo que esse objeto não estivesse identificado e tenha sido encontrado em um currículo da cidade, isto é,

nesse espaço imprevisível, sem delimitações específicas de tempos e espaços - nesse espaço de viver.

O evento a seguir, no entanto, demonstra como as crianças também usam de elementos que ferem uma moralidade que dita regras de bem viver coletivo:

Um garoto se desequilibrou enquanto brincava de andar sobre o meio fio da calçada e precisou se amparar em um colega para não cair. Houve um conflito entre os dois que resultou que um empurrasse o outro com força. Rapidamente eles mesmos resolveram a situação, não dando tempo para que o/a monitor/a tomassem ciência do ocorrido. O garoto que foi empurrado começou a imitar, com desdém, uma fala recorrente do colega que o empurrou: “é porque a gente é pobre, a gente mora na vila”. (Trecho do diário de campo, 15/04/2019)

A vila, a qual o garoto se referiu, é um aglomerado que foi ocupado por pessoas e que, por meio de lutas populares, acabou sendo reconhecida como bairro de acordo com as disposições do Estatuto da Cidade⁹⁵. A Vila fica próxima à escola, que atende as crianças que lá moram. Vários são os efeitos das relações de poder que envolvem os espaços físicos de uma cidade, como a definição das áreas nobres para moradia; o acesso e uso dos transportes coletivos; as áreas de lazer, a concentração de espaços culturais, dentre outros. No evento descrito acima um garoto mencionou o local de moradia do colega para ofendê-lo, o que feria a dinâmica de respeito entre as crianças e já descrita no item que analiso as questões referentes ao gênero desta dissertação. A particularidade do respeito entre as pessoas não é exclusiva ao grupo observado, sendo uma questão discutida nas mais diversas áreas da vida, como a escola regular, as mídias, as religiões e, com tanto alcance, possivelmente nas famílias. No evento, o menino bem poderia ter dobrado sobre si a questão do respeito e, sabendo disso, optado por ofender o colega usando para isso a constatação de que o local onde o outro morava é visto pela sociedade como marginal.

Soube pelas crianças que acompanharam o conflito no momento em que ele ocorria que o garoto vivia falando que mora na Vila, como se quisesse que sentissem pena da sua condição, e por isso ele não podia reclamar de ser “remendado⁹⁶” (trecho do diário de campo, 15/04/2020). Cabe considerar que as vivências das infâncias são diferentes também em relação à classe social em que as crianças se encontram. É o que mostra Lansky (2012), que observou as vivências de crianças em um espaço frequentado por classes sociais

⁹⁵ O Estatuto da Cidade, Lei 10.257/2001, estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental. Para saber mais, acesse: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm>. Acesso em março de 2020.

⁹⁶ O mesmo que imitar em tom jocoso.

diferentes em extremo na cidade de Belo Horizonte. Segundo o autor, o espaço investigado era um que, apesar de “singular e privilegiado nos termos de oferta de espaços públicos abertos e coletivos”, também era marcado por uma violência “multifacetada, multidirecional, interclasses, inter e intrageracional” (p. 284). O espaço investigado no estudo deste autor, atualmente, ainda é marcado por uma intensa desigualdade social e, para a investigação, ele assumiu “os dois mundos - o da favela e do dos bairros - como *habitats* constitutivos das formas de vida de seus moradores, espaços que formam e informam a presença e uso dos espaços públicos pelas pessoas, incluindo as crianças” (LANSKY, 2012, p. 87). Ainda que não se utilize do conceito de currículo da cidade, a pesquisa nos mostra que os espaços das cidades são constituidores de modos de vida que impactam nas relações sociais. Mesmo em grupos que aparentemente são da mesma classe social (por utilizarem os mesmos aparelhos públicos, como as escolas e os postos de atendimento de saúde e de assistência social), podem haver conflitos por subdivisões externas criadas a partir de relações de poder próprias do contexto que as crianças vivem, como o que houve entre os dois garotos. No evento, um menino mora no bairro, um local que, apesar de estar localizado na periferia da cidade, apresenta condições de infraestrutura melhores que o local onde o outro mora, a Vila.

Se na situação acima uma criança se utilizou de um efeito de relação de poder da cidade para tentar humilhar o colega, em outro as crianças demonstraram ser solidárias e preocupadas com a desigualdade social - que também é efeito de relações de poder diversas.

No percurso de ida da escola para a loja as crianças pararam para ver um cartaz que oferecia uma recompensa para quem pudesse fornecer informações a respeito do desaparecimento do cachorro Billy. Ao andarmos mais um pouco, nos deparamos com um saco de lixo rasgado e, próximo dele, muitas fraldas infantis usadas e espalhadas pelo chão. Nesse momento, dois meninos começaram a reclamar em um diálogo mais ou menos nesses termos:

*- Credo, que nojo! Que fedor!
 - Pior é que ninguém vai limpar isso aí.
 - Aposto que foi um desses cachorros de rua!
 - Alguém tem que resolver isso!
 - Deve ter sido o Billy! - RISOS DE TODOS/AS - É sério! Cachorro de casa não sabe procurar comida direito!
 Uma outra criança completou:
 - Gente que tem casa, se saísse de casa, também não ia saber procurar comida. (Trecho de diário de campo, 13/05/2019)*

Ao comparar a situação do cachorro perdido à de pessoas que vivem em situação de rua, as crianças demonstraram estar cientes de um fato social que assola o nosso País: o da desigualdade social. Neste evento o currículo da cidade possibilitou que as crianças

refletissem sobre as condições de vida das pessoas em um contexto mais geral. As crianças parecem já saber que boas condições de vida para as pessoas envolvem moradia e alimentação. Obviamente, os saberes acionados para essa discussão foram adquiridos em outras instâncias das vidas das crianças investigadas e caberia um estudo com uma metodologia diferente da que foi aqui empregada para compreender como e em que condições essas crianças aprenderam esses saberes. O que cabe considerar é a potência e a importância do currículo da cidade como modo de subjetivação das crianças.

Os eventos citados neste capítulo demonstram que, de alguma maneira, os esforços do dispositivo da infantilidade para produzir o ser infantil perfeito sofre tensões, inclusive pelo currículo da cidade, que impactam em seu objetivo. O infantil é efeito de “um conjunto de regras pedagógicas, que prescrevem os mesmos atos nas mesmas circunstâncias” (CORAZZA, 2004, p. 341). Assim, mesmo que se aja na infância para construir sujeitos adultos/as que prezam pelo ser respeitoso/a, ser trabalhador/a, ser honesto/a, ser solidário/a, ser um/a adulto/a bem educado/a, a infância é incapturável nas relações que estabelece na sociedade a qual está inserida. O(s) currículo(s) da cidade é(são) um exemplo de como é possível provocar as infâncias para confirmar, refutar ou interpretar de outras maneiras os significados instituídos pelo dispositivo da infantilidade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1. Acabou este passeio!

Que escolhas são necessárias para cumprir o simples exercício de passear? De certo, a escolha do destino do passeio é o que vai direcionar todo o empreendimento. A decisão sobre o lugar para onde se vai passear é, muitas vezes, movida por uma curiosidade, pela vontade de conhecer outros espaços. Em outras situações essa escolha é feita pelo sentimento de saudade, o que leva uma pessoa a querer visitar um certo lugar. No caso desta pesquisa, meu passeio decorreu de uma saudade.

No início da minha formação como docente pude participar do Programa Escola Integrada como professora de teatro e, nessa experiência, a oficina pela qual eu era responsável acontecia fora do espaço escolar. Apesar da tensão que envolvia responsabilizar-me por várias crianças nos percursos de ida e volta da escola até o espaço alugado para o desenvolvimento das oficinas, esses momentos eram de alegrias para mim e aquelas crianças. Em muitas situações as provocações oportunizadas pelas ruas viraram temas para as nossas aulas que ora nos divertiam, ora nos comoviam. Eu aprendi muito com essa experiência. Reafirmei minha certeza que a vida também se faz ao andar, nas possibilidades de encontros e nas situações em que compartilhamos vivências.

Eu quis visitar esse lugar de aprendizados por meio do passeio que fiz por esta pesquisa. A educação integral é, para mim, uma modalidade da educação que vai ao encontro do que acredito ser necessário para o atual momento que vivenciamos. Para além dos benefícios que se pode obter ao permitir que várias crianças estejam em espaços para serem cuidadas, as políticas públicas para a educação integral no Brasil têm perseguido um ideal de funcionamento que visa agregar a escola e a comunidade, como é o caso da Escola Integrada. Como é possível aprender a todo instante e por diferentes artefatos, conforme anunciam os estudos culturais - teoria a que tive acesso durante a minha graduação em Pedagogia - percebi que uma cidade é um espaço tão legítimo para aprender quanto outras instituições que têm essa função na sociedade, como é o caso das escolas. O destaque da Escola Integrada vai para o que prega o seu *slogan*: fazer da cidade uma *sala de aula*. Parte-se do princípio que o programa tem como especificidade perceber as possibilidades de ensinar que uma cidade tem.

Uma cidade ensina; entretanto, ela não possui diretrizes que organizam o que se deve aprender, como se deve aprender e quando se deve aprender. Tampouco a cidade oferece recursos para que se possa avaliar o desempenho, medir e comparar os seus ensinamentos para aqueles/as que a ela têm acesso. Então o que uma cidade ensina? Uma cidade ensina as pessoas onde, como e quem pode caminhar sobre alguns de seus espaços, por exemplo. Ela

consegue segregar as pessoas em função de sua disposição espacial e é capaz de suscitar, nelas, sentimentos diversos. Usando os estudos foucaultianos para pensar sobre o que um local possa ser para os sujeitos, a questão não é a de se saber se haverá espaço suficiente para todas as pessoas, mas sim o de “saber quais relações de vizinhança, qual tipo de armazenamento, de circulação, de identificação, de classificação dos elementos humanos devem ser adotados” para que se possa viver em cada local (FOUCAULT, 2013, p. 114). Levando em conta a diversidade de elementos que uma cidade tem - como foi o caso da Escola do Caminho - é importante pensar em como o “espaço se apresenta a nós sob a forma de relações entre alocações” (*idem*, p. 114). A cidade é um currículo porque ela nos permite afetá-la, da mesma forma como somos afetados/as por ela. Que currículo potente!

Todas as pessoas aprendem certas maneiras de se comportar nos lugares que frequentam e isso se aplica às ocasiões de passeio. A apreensão do que vamos encontrar, por meio de nossos sentidos, só acontece porque, de alguma maneira, já sabemos algo da vida. Tendemos a ir atrás de explicações para aquilo que não entendemos de imediato. Foi assim para este passeio: eu já sabia da possibilidade de aprender pelo currículo da cidade. Deste modo, como passeante/pesquisadora, apliquei sobre mim um modo de suspeição sabendo que a cidade pode mostrar uma novidade, mas ela também permite que se aplique sobre ela, ou sobre as condições que ela oportuniza, saberes aprendidos em outras instâncias da vida. Também aprendi com os estudos curriculares que nos tornamos o que aprendemos e, se estamos em contato com a cidade, conhecemos e aplicamos saberes que nos transformam no que somos. Foi assim que decidi utilizar alguns conceitos foucaultianos para tentar compreender como são acionados modos de subjetivação decorrentes das interações que um grupo de crianças do Programa Escola Integrada fez com a cidade de Belo Horizonte. Os modos de subjetivação são as formas pelas quais nos transformamos no que somos e, se estamos em contato uns com os outros, somos resultados de relações de poder diversas que acontecem na sociedade.

Uma escolha importante quando se sai para passear é a de como chegar ao destino. Planejamos todo o empreendimento, mas é possível que algumas adaptações tenham de ser feitas ou que atalhos precisem ser tomados. Conforme anunciado no capítulo de Metodologia desta dissertação, a escolha dos instrumentos para a produção de informações para pesquisas em perspectivas pós-críticas acontece também durante a estadia do/a pesquisador/a em campo. O projeto da pesquisa previa que eu me utilizasse de recursos audiovisuais para a produção de informações, o que não foi eficaz. Havia muitos ruídos nos percursos de ida e volta da Escola do Caminho, o que me impossibilitou a captura dos sons

emitidos pelas crianças. Além disso, o recurso de filmagem também se mostrou ineficiente porque os eventos a serem descritos e analisados irrompiam sem anúncio e, às vezes, simultaneamente. Para utilizar desse recurso é preciso haver o rigor de, à escolha de um evento a ser registrado, permanecer em foco até que ele se encerre. A rua, ademais, é repleta de possibilidades e havia muitas crianças nesse grupo - filmar as crianças me faria perder muitos dos eventos que foram registrados no diário de campo. O projeto da pesquisa também previa acompanhar uma visita/pesquisa de campo em um espaço da cidade organizado no calendário da Escola Integrada investigada. Apesar de ter sido este um critério de escolha e ter sido aceita na Escola do Caminho sob a condição de estar em uma dessas circunstâncias - das crianças nos contatos delas com outros espaços da cidade - não me foi permitido acompanhar as crianças na ocasião. Essa situação me fez tomar um atalho que, no passeio/pesquisa, me atentou para o fato de que a constituição de um território também é tomada pelos modos de subjetivação daqueles/as que fazem parte desse lugar. Esse atalho do passeio acabou se tornando um capítulo inteiro de análise deste trabalho.

Quando se faz um passeio, é comum que se pense em desdobramentos outros no que se refere ao local que vamos visitar. Durante o desenvolvimento da pesquisa, pude pensar em futuros estudos que possam ser feitos a partir do objeto da minha pesquisa. Apesar de haver muitos estudos sobre como estão os programas de educação integral subsidiados pelo Estado sob várias perspectivas teóricas, não identifiquei estudos a respeito de práticas de educação integral na esfera privada. A demanda pelo contraturno escolar é uma realidade para muitas famílias brasileiras que utilizam dessa modalidade de educação não formal como um serviço⁹⁷. Também percebi que, embora os poucos estudos que utilizam (ou se aproximam) do conceito de *currículo da cidade* tenham aumentado nos últimos 5 anos, este conceito ainda é pouco difundido no Brasil⁹⁸.

Dos sentimentos que me acometeram nesse passeio posso dizer que o de alegria imperou em quase todos os momentos. Alegria porque a infância é algo que movimenta os meus caminhos como pessoa pois considero ter sempre uma novidade, qualquer coisa que me emociona. É algo em que concordo com Larrosa, de que “uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 2006, p. 187). Em alguns momentos me senti angustiada quando, por

⁹⁷ Veja mais em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/10-vantagens-do-ensino-em-periodo-integral>>. Acesso em maio de 2020.

⁹⁸ O levantamento de estudos com as palavras-chave desta pesquisa, ainda no período de elaboração do projeto, indicaram que mesmo com a exposição dos trabalhos realizados até agora sobre educação e cidades, nenhuma pesquisa encontrada fez a análise do que produz em crianças participantes do programa Escola Integrada em sua interação com o currículo da cidade com os aportes teóricos dos Estudos Culturais e de Michel Foucault.

exemplo, as crianças comentavam sobre as dificuldades que encontravam em suas existências, o que entendo não ser justo que ninguém passe, muito menos uma criança. Senti medo também, talvez por efeito do cansaço que acompanha uma pessoa em processo de pesquisa que, certamente, vive outras instâncias não exclusivas da pós-graduação, como a maternidade e as questões laborais.

O que venho considerar diante do exposto é que uma cidade - toda e qualquer cidade - possui incontáveis possibilidades para cada pessoa que dela usufruir. Escolher uma parte dela para investigar é demonstrar como um currículo pode ser único, múltiplo e irrepetível. Ainda que eu me utilize da mesma pergunta de pesquisa, do mesmo referencial teórico e dos mesmos instrumentos de pesquisa para investigar outros grupos de crianças da Escola Integrada que interagem com a cidade, será possível mostrar diferenciações e produções distintas das que analisei na Escola do Caminho. Além disso, este estudo pode contribuir para a construção de um certo modo de pensar as relações que se estabelecem entre infância, educação integral e currículo(s) da(s) cidade(s).

Sobre o Programa Escola Integrada, a pesquisa não teve por objetivo demonstrar se ele funciona ou não⁹⁹. É sabido que um currículo prescrito, como pode ser o de um programa de educação integral¹⁰⁰, sofre intervenções de pessoas e sentimentos diversos. Além disso, por ser um programa grande, ele pode ter diferentes configurações conforme a escola a que se vincule. Se é um programa que efetivamente entra em contato com a comunidade sob a qual está inserido, ele também se constitui pelas relações de poder inerentes a essa comunidade. Encerro este passeio ciente de que as reflexões obtidas aqui disputarão espaço com outros estudos sobre a produção de sujeitos na contemporaneidade, em outros espaços, em outros contextos. A certeza que tomo para mim ao fim desta pesquisa é a de que todas as cidades, assim como pontuou Drummond sobre Belo Horizonte, “não era uma tolice como as outras” - digo eu que são cheias de possibilidades.

⁹⁹ Ao utilizar como palavra-chave o termo *Escola Integrada*, encontrei 36 pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES. Destas, 29 fizeram investigações que dialogaram com outros campos de conhecimento, sendo a Escola Integrada apenas o espaço no qual ocorriam as práticas que observaram, a saber: 2 estudos na área da saúde; 7 que observaram o funcionamento do programa no que se refere à gestão local na escola investigada; 6 em políticas públicas. 9 analisaram oficinas específicas que acontecem nos programas e 5 utilizaram as pessoas da Escola Integrada como grupo de controle para suas observações.

¹⁰⁰ Leite e Ramalho (2015) fizeram um levantamento sobre a natureza de atividades em programas de educação integral em todo o Brasil. Ao investigar os diferentes programas, as autoras os classificaram em dois grupos: um grupo subsidiado pelo Estado e cujas atividades centralizam-se nos espaços internos das escolas e o outro, de cunho multissetorial cujas características predominantes são “articulação entre saberes de naturezas diversas(...), emergência de novos perfis de profissionais da educação e uso de outros espaços que não apenas os escolares” (2015, p. 65-66).

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Educação: uma questão de tempo? As escolas de turno integral. *In*: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda Montano dos. (Orgs.) **Educação contemporânea & artes de governar**. 1 ed. Canoas: ed. ULBRA. 2010. pp. 85-104.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. Educação cidadã: fundamentos e práticas. **Educação Cidadã; 6**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. 123p.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Belo Horizonte, 2004.

Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472> Último acesso em outubro de 2019.

BELO HORIZONTE. **Comunidade integrada: cidade para as crianças aprenderem**. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Comunidade_Integrada-Prefeitura-de-BH.pdf Último acesso em outubro de 2019.

BELO HORIZONTE. Programa Escola Integrada: orientações gerais para as escolas.

Prefeitura de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2012.

BELO HORIZONTE. **Educação: Programa Escola Integrada**. 2018. Belo Horizonte.

Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Último acesso em outubro de 2019.

BONAFÉ, Jaume Matínez. La ciudad em el curriculum e el curriculum em la cidade. *In*: GIMENO, J. (org.). **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid: Editora Morata, 2010. p. 1-28.

BONAFÉ, Jaume Martinez. O currículo está na rua e devemos investigá-lo. **Portal Aprendiz**. Entrevista concedida. Nov. 2014.

Disponível em <http://porvir.org/o-curriculo-esta-na-rua-devemos-investiga-lo/20141127/> Acesso em julho de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil.../constituicao/constituicao.htm. Último acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 16 jul. 1990; retificado no Diário Oficial da União de 27 set. 1990.

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Último acesso em: outubro de 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília: 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Lei 10.257/2001. **Estatuto da cidade**. Estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Ministério da Casa Civil. Brasília: 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm>. Acesso em fevereiro de 2020.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Ministério da Educação**. Brasília. 2014. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em agosto de 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação**. Brasília: 2010. Disponível em <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em dezembro de 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Ministério da Educação**. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Último acesso em dezembro de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em dezembro de 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2017. 287p.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. **Caderno de leituras**. n. 78. 2018. 16p.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Dispositivos da Infância e da Antecipação da Alfabetização no currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 2016. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia Educacional e Análise de Discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. **Revista e-curriculum**. v. 14, n. 04. Out/Dez. São Paulo: 2016. pp. 1499-1526.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Conflitos entre a demarcação do infantil e a antecipação da alfabetização no currículo do ensino fundamental. **Cadernos de Educação**. n. 62. Jul/Dez. 2019. pp. 115-134.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil:** a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cad. Pagu [online]**. 2004, n. 22, pp. 247-290. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>> . Acesso em outubro de 2020.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância:** ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2013.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada:** discursos e inclusão da sala de aula. Belo Horizonte, Ceale e Autêntica Editora. 2004. 192p.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação integral nas infâncias:** pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. 2017. 122 p. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/07/ei-nas-infancias.pdf>>. Último acesso em novembro de 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 150p.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim.** 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 392p.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER; Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *In: Revista Brasileira de Educação.* n. 23, Maio/Jun./Jul./Ago. 2003. pp. 36-61.

DAL'IGNA, Maria Claudia. **“Há diferença”?:** relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.

DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum* sobre as Sociedades de Controle. **Conversações.** 1. ed. 3 reimp. 1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Traduzido por Renata Gaspar. Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salette. A análise foucaultiana do discurso com ferramenta metodológica de pesquisa. *In: Educação e Realidade.* v. 38. n. 1. jan./mar. 2013. Porto Alegre: 2013. pp. 207-226.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2004.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise de Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa.** n. 114. nov. São Paulo: 2001. pp. 197-223.

FONSECA, Márcio Alves da. **O problema da constituição do sujeito em Michel Foucault.** 1994. 121 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 152p.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem.** n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. pp. 203-223.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits.** Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 783-813.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In:* DREYFYS H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense, 1995. pp. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 80p.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 392 p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: O cuidado de si.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9 ed. São Paulo: Edições Graal, 2007. 246p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. Ed. 3ª. Reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 244 p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Tradução de Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 295p.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. pp. 329-363.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estudos Avançados.** 27 (79). São Paulo, 2013. pp. 113-122. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-401420130003000008>.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 302p.

FOUCAULT, Michel: **Microfísica do Poder**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993. 57 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz & Terra, 1996. 148 p.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. **Educação Cidadã; 4**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 127 p.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. pp. 203-218.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GIRARDI, Gisele. Mapas desejanter: uma agenda para a Cartografia Geográfica. *In*: **Pro-Posições**. v. 20, n. 3 (60), set./dez. 2009. p. 147-157.

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da Cultura Infantil. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. pp. 49-81.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula - uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. 3 reimp. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. pp. 129-154.

GOUVÊA, Ronaldo Guimarães. **A questão metropolitana no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GREEN, J. L., DIXON, C. N. e ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *In*: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas em pesquisas com crianças. *In*: **Cadernos de Pesquisa**. n. 116. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Julho/2002.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças: uma etno-grafia especializada**. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. P. 35-86.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 183-198.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; VALADARES, Juarez Melgaço. **Educação Integral e Integrada: módulo II - Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil**. Belo Horizonte: Universidade Aberta do Brasil. 2010. 142p.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação Integral na cidade: processos de formação de territórios educativos na experiência de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *In: Ágora*. v. 3, n. 6. 2016. pp. 131-150.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara. Jovens-adolescentes egressos de uma educação integral: a construção de atitudes e valores. **Educação em Revista**. v. 31. n. 04. out./dez. 2015. Belo Horizonte. pp. 63-80.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *In: Revista de Educação Pública*. v. 26. n. 63. set./dez. 2017. Cuiabá. pp. 817-835.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 106p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 179 p.

MEIRELES, Gabriela Silveira. **Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras: saberes divulgados, relações de poder acionadas e sujeitos demandados**. 2017. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014. pp. 17-24.

MIELNIK, Isaac. **Nosso mundo mental: guia prático de orientação psicológica**. São Paulo: Ibrasa. 1977. 209 p.

MIRANDA, Sheila Ferreira. O “feio e o belo”: reflexões sobre os efeitos de uma ideologia do corpo. *In: Psicolatina*. n. 22. 2011. Cidade de Puebla, México. pp. 1-25.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna**. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco. 2001. 200p.

NELSON, Cary; TREICHELER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* 11ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. pp. 7-37.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Análise e perspectivas sobre a tomada de decisões ao longo de uma pesquisa de abordagem etnográfica com crianças. *In: MENDES, Jacqueline Araújo Corrêa; SILVEIRA, Rosângela. Vivências e experiências na pesquisa: desafios e possibilidades.* Montes Claros, MG: Editora Unimontes, 2015. pp. 171-221.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos Estudos CULTURAIS para a EDUCAÇÃO. *In: Presença Pedagógica.* v. 10. n. 55. Jan./Fev. 2004. pp. 53-61.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade.* v. 30, n. 1. Porto Alegre, 2005. p. 67-82.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas:** temas, embates, problemas e possibilidades. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV. 2010. 171p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014. pp. 25-47.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. 6 reimp. Rio de Janeiro: Graphia, 2012. 190 p.

PROUT, Alan.; JAMÈS, Allison. A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *In: PROUT, A.; JAMÈS, A. (Eds.). Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: Routledge, 1997. pp. 7-33.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. *In: Cadernos de Pesquisa.* v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

REIS, Cristina d'Ávila. **Currículo escolar e gênero:** a constituição generificada de corpos e posições de sujeitos meninos-alunos. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. *Educação e Realidade.* v.26, n.1, jan./jul. 2001. p. 33-57.

SAMPAIO, Fúlvio Alvarenga; ARAÚJO, Bárbara Beatriz Costa. Direito à cidade e os movimentos sociais em Belo Horizonte: uma análise acerca das possíveis práticas do movimento Levante Popular da Juventude na luta por uma vida urbana digna. *In: Seminário direito, Pesquisa e Movimentos Sociais.* IV. 2014, Curitiba. pp. 268-292.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. *Presença Pedagógica.* v. 2. n. 7. jan./fev. 1996. pp. 82-84.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Construindo modos de conversar com crianças sobre suas produções escolares. *in*: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Org.) **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. Itatiba: Casapsi Livraria e Editora, 2010. pp. 203-228.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. 117p.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 156 p.

SIMON, Roger. J. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula** - uma introdução aos estudos culturais em educação. 11 ed. 3 reimp. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. pp. 129-154.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston. Ed. 1980.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192p.

VEIGA-NETO, Alfredo, LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações Educacionais. *In*: CLARETO, Sônia Maria; Ferrari, Anderson (orgs.). **Foucault, Deleuze & Educação**. 2 ed. rev. e amp. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. pp. 105-122.

WOODWARD, Kathryn. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 7-72.

YÚDICE, George. Cultura e educação no novo entorno. *In*: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens: Canoas: Ed. Ulbra, 2006. 316p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação destinado aos/às alunos/as entre 06 e 10 anos

Título da pesquisa: Belo Horizonte é uma sala de aula!: currículo da cidade e modos de subjetivação no programa Escola Integrada

Escola pesquisada: _____

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Belo Horizonte é uma sala de aula!: currículo da cidade e modos de subjetivação no programa Escola Integrada”. Um de seus responsáveis permitiu que você participe. Queremos saber como as crianças da Escola Integrada passeiam pela cidade de Belo Horizonte. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de seis a dez anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. A pesquisa será feita na sua escola e a pesquisadora acompanhará você e a sua turma nos momentos que saem da escola, no horário que acontece a Escola Integrada.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar para a pesquisadora pessoalmente ou pelos contatos escritos na parte de baixo deste texto.

Eu, _____
 _____, aceito participar da pesquisa “Belo Horizonte é uma sala de aula!: currículo da cidade e modos de subjetivação no programa Escola Integrada”. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que a qualquer momento posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas.

Recebi uma via deste termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

 Pollyanna Regina Batista de Souza
 Pesquisadora corresponsável

 Assinatura da criança

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pesquisa na Área de Educação Destinado aos/às Responsáveis por Crianças

Título da pesquisa: *Belo Horizonte é uma sala de aula!*: currículo da cidade e modos de subjetivação no programa Escola Integrada

Escola pesquisada: _____

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Maria Carolina da Silva Caldeira.

E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com / fones: (31) 3409-6366

Pesquisadora corresponsável: Pollyanna Regina Batista de Souza

E-mail: pollyrbs@yahoo.com.br / fones: (31) 99429-0861

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que a sua criança está sendo convidado (a) a participar:

A. A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar de que maneira são acionadas algumas características específicas em crianças do programa Escola Integrada, quando estão em contato com a cidade.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar que a criança sob a sua responsabilidade participe deste estudo, para a coleta das informações, serão feitas observações nas atividades desenvolvidas pelo programa Escola Integrada, no segundo semestre do ano de 2019. Durante essas observações, a pesquisadora registrará o que ocorre nos trajetos que as crianças fazem da escola até os espaços onde se desenvolvem oficinas ou os passeios promovidos pela Escola Integrada, em um diário de campo. Para isso, utilizará caneta e caderno. Poderão ser necessárias a utilização de fotografias e/ou vídeos, contudo, as imagens não serão divulgadas, tampouco as crianças ou a escola serão identificadas. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda das pesquisadoras pelo período de 5 anos.

2. Esta seção descreve seus direitos como responsável por participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso às identidades dos/as participantes. No que tange às publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. A participação da criança é voluntária. Ela poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa. Também pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que a criança participe da pesquisa:

Participante: A pesquisadora Pollyanna Regina Batista de Souza, aluna do curso de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria Carolina da Silva Caldeira (FaE-UFMG) solicitam a minha participação no estudo intitulado “*Belo Horizonte é uma sala de aula!:* currículo da cidade e modos de subjetivação no programa Escola Integrada”. Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

- () Observação das atividades e das interações que ocorrem nas atividades de contato das crianças com a cidade.
 () Utilização de imagens das crianças por fotografias ou vídeos.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento. Eu, voluntariamente, participarei desta pesquisa, sem ônus para mim e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Eu, voluntariamente, permito que a criança sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

 Nome legível do/a responsável

 Assinatura do/a responsável

Pesquisador: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2019.

 Pollyanna Regina Batista de Souza
 Pesquisadora corresponsável

 Prof. ^a Dr. ^a Maria Carolina da Silva Caldeira
 Pesquisadora responsável

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pesquisa na Área de Educação Destinado aos/às Professores/as

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “BELO HORIZONTE É UMA SALA DE AULA!: currículo da cidade e modos de subjetivação no Programa Escola Integrada”. Neste estudo pretendemos investigar de que maneira são acionados modos de subjetivação em crianças do programa Escola Integrada em suas interações com o currículo da cidade.

O objetivo desta pesquisa, apontado acima, se torna relevante e necessário especialmente pelo fato de que estudos sinalizam a importância de se investigar a produção de sujeitos em um determinado contexto, no caso desta pesquisa, a cidade - objeto analítico desta pesquisa. Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: a observação das crianças em seus momentos de interação com a cidade, seja no deslocamento da escola até os espaços onde elas desenvolvem as oficinas do programa, seja durante as atividades de excursão e/ou pesquisa de campo, com o registro dessas observações em diário de campo. Poderão ser necessárias, mas não obrigatórias, a utilização de imagens por fotografias ou filmagens, bem como a gravação de conversas informais entre as crianças e entre as crianças e a pesquisadora.

No que diz respeito à sua participação nesta pesquisa, o Sr.(a) não terá nenhum custo, como também não obterá nenhuma vantagem financeira. A qualquer momento do curso do estudo você poderá solicitar explicações de qualquer âmbito e também ficará livre para não participar ou mesmo interromper a sua participação. Portanto, enfatizamos que o seu envolvimento é de livre vontade, de caráter voluntário e que, assim sendo, a sua recusa na participação desta pesquisa não implicará de modo algum em qualquer tipo de dano moral, penalidade, ou distorção de sentido pela pesquisadora.

Também ressaltamos que os materiais que vierem a ser produzidos durante as etapas da dissertação - como arquivos de armazenamento digital e analógico, notas de diário de campo, entre outros desta espécie - serão destinados ao uso exclusivo para fins de divulgação científica e produção de conhecimentos. Esses produtos serão corretamente armazenados durante o período de cinco anos e, após tal intervalo, serão destruídos. A pesquisadora também lidará com a questão de sua identidade e das demais pessoas participantes segundo os padrões éticos e profissionais, levando em conta o sigilo respeitoso e, em hipótese alguma, o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo, a não ser com sua livre vontade por meio de solicitação explícita que vier a ser feita durante os possíveis encontros.

Destacamos ainda que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Enfatizamos, por fim, o caráter ético e científico desta pesquisa, considerando que o risco desta afetar negativamente qualquer sujeito participante é mínimo. Ainda assim, a pesquisadora reconhece a possibilidade de serem gerados constrangimentos para os sujeitos envolvidos, por ocasião do momento em que se encontrarem, seja em sua disposição emocional e/ou física para a participação ou ainda por algum motivo que venha a surgir no momento das observações e/ou conversas informais. Assim sendo, reiteramos o compromisso desta proposta com a garantia da liberdade de participação e demais direitos que resguardem você e os outros seres humanos envolvidos com esta pesquisa de qualquer tipo de prejuízo moral, como constrangimentos e outros desrespeitos de quaisquer ordens. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá total responsabilidades pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “BELO HORIZONTE É UMA SALA DE AULA!: currículo da cidade e modos de subjetivação no Programa Escola Integrada”, de maneira nítida e detalhada, tendo sanado as minhas

dúvidas. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas explicações e modificar a minha decisão sobre a participação ou não do estudo.

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a possibilidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) responsável

Pollyanna Regina Batista de Souza
(pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Pollyanna Regina Batista de Souza (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: pollyrbs@ymail.com; telefone: (31) 99429-0861.

Esta pesquisa é orientada pela Prof^a Dr^a Maria Carolina da Silva Caldeira. E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com; telefone: (31) 3409-6366.

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.