

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

Pollyanna Regina Batista de Souza¹
Maria Carolina da Silva Caldeira²

RESUMO: A cidade é currículo. Mesmo que não seja organizada para deliberadamente ensinar algo a alguém, as pessoas que vivem nesse espaço aprendem muitas coisas, inclusive modos de ser e estar no mundo. Porque se pode aprender por todo e qualquer artefato cultural, o sujeito gera e significa as suas ações porque ao longo de sua vida participa de diferentes instituições e programas organizados em uma cidade que, por conter sua própria forma de funcionar, enquadra os modos de viver daqueles/as que a ocupam. Operando com conceitos retirados sobretudo dos Estudos Culturais e de Michel Foucault, o argumento geral deste estudo é o de que as crianças do Programa Escola Integrada também são afetadas pelos diferentes discursos presentes na sociedade. Contudo, porque este programa de educação integral, que tem como uma de suas características o desenvolvimento de algumas atividades para além do espaço escolar, ele pretende um certo tipo de sujeito. Assim, o tipo de sujeito que a Escola Integrada quer entra em constantes negociações com o tipo de sujeito que a cidade demanda. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é o de analisar como são mobilizados alguns modos de subjetivação nessas crianças, que não apenas os referentes ao sujeito infantil. Como metodologia foram utilizados elementos da etnografia educacional para a produção das informações da pesquisa, como a observação que compreendeu o primeiro semestre letivo do ano de 2019 e acompanhou um grupo de crianças com idades entre 7 e 10 anos do referido programa. Para as análises, foi utilizada a perspectiva foucaultiana de Análise de Discurso.

PALAVRAS CHAVE: Currículo da Cidade; Modos de Subjetivação; Escola Integrada.

Introdução

O presente artigo faz parte de pesquisa de mestrado desenvolvida no período de 2018-2020 e insere-se na perspectiva pós-crítica de estudos curriculares, especialmente aqueles que se inspiram nas contribuições dos Estudos Culturais e dos

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG; linha de pesquisa: Currículo, Culturas e Diferença. Contato: pollyrbs@yahoo.com.br

² Prof.^a Dr.^a do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG; linha de pesquisa: Currículo, Culturas e Diferença. Contato: mariacarolinasilva@hotmail.com

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). A lente teórica foucaultiana, no que se refere à produção do sujeito a partir de discursos presentes em diferentes relações de poder da sociedade, oferece ferramentas para, diante do objetivo geral da pesquisa, investigar de que maneira são acionados modos de subjetivação em um grupo de crianças do programa Escola Integrada quando estão em contato com o currículo da cidade.

O currículo de uma cidade

Uma cidade, para Foucault, é “essencialmente caracterizada por uma especificidade jurídica e administrativa que a isolava ou a marcava de uma maneira bastante singular em relação às outras extensões e espaços do território” (FOUCAULT, 2008a, p. 17). Essa configuração se refere às formas de gerir determinado território, com a elaboração de políticas públicas que organizam os modos de vida de seus/as habitantes. Entre outros aspectos, a organização jurídico-administrativa e os modos de vida que são constituídos por efeito das relações de poder que ocorrem em todos os âmbitos sociais aos quais esse território se refere, agenciam os indivíduos e os constituem como sujeitos. Para Rose (2001), esses agenciamentos “atravessam um espaço, atribuindo capacidades e poderes aos seres humanos, na medida em que os capturam em híbridas montagens de saberes, instrumentos, vocabulários, sistemas de julgamento e dispositivos técnicos” (p. 51). Em outras palavras, uma cidade, como organização jurídica e espacial, educa ao ensinar e reforçar modos de viver.

Segundo Bonafé (2010, p. 6), pensar a cidade como algo que educa implica pensar a cidade como um “dispositivo cultural que seleciona e ordena saberes, mas que

também é um campo de experiências e possibilidades com esses saberes³”. Nos Estudos Culturais, parte da perspectiva teórica adotada neste texto, é defendido que diferentes artefatos ensinam às pessoas “uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos que não podem ser desconhecidos pela educação” (PARAÍSO, 2004, p. 60). Conforme afirma Silva (2015, p. 139), “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa”. Elas são currículo.

Entretanto, o currículo de uma cidade é conflituoso. Isso porque podem ser percebidas, dentro de uma mesma cidade, pessoas que se aproximam porque contêm os mesmos gostos, os mesmos desejos, os mesmos anseios. Também é possível identificar disputas, dilemas e agitações entre pessoas que precisam se agrupar e conviver em determinado espaço e nas mais diversas relações sociais, como as de estudo, de trabalho e de moradia. De acordo com Silva (1995, p. 195) um currículo é “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos”. Os modos de viver das pessoas são regulados pela forma como são dispostos os artefatos culturais presentes nos espaços que frequentam, sejam eles físicos ou não. A disposição dos diferentes artefatos culturais presentes em uma cidade oportuniza aprendizados, já que são construídos coletivamente e estão imersos em relações de poder. Nesse sentido, a maneira como se organiza uma cidade mostra aos/às seus/suas habitantes as atitudes que são aceitas, ou não, dentro dela. O que uma pessoa sabe sobre como, quando e por que andar pela cidade foi aprendido a partir da relação que se tem com ela e com as pessoas que ali habitam. Professar determinada fé religiosa, estudar em determinada instituição escolar, frequentar espaços com características culturais peculiares constitui as pessoas.

Como outras áreas de conhecimento apresentam noções diferentes do que seja cidade⁴, a tratarei nesta pesquisa de acordo com Bonafé (2010, p.1), que a define

³ Tradução livre: dispositivo cultural que selecciona e y ordena saberes; (...) es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje com esos saberes, desde esos saberes.

⁴ Para a Geografia, *cidade* é uma área urbanizada composta por uma população e suas formas de viver; para a Arquitetura, um de seus espaços de atuação; para a Política, um território administrativo (...). O conceito de cidade ainda pode abarcar outros critérios, como a densidade populacional, sua área geográfica e seu estatuto legal. Para mais, acesse <https://www.significados.com.br/cidade/>. Acesso em julho de 2019.

como “uma forma material da cultura; um complexo dispositivo cultural”, que permite emergir “mensagens, significados” e é “onde as experiências são construídas e destruídas, onde se alimentam os relatos, as narrativas, onde se formam e transformam as biografias⁵”. Bonafé (2014, s/p) entende a cidade como “uma formadora de práticas, experiências, relações e materialidades que vão articulando uma forma de entender a cultura e de se entender como parte dela”. Sendo a cidade uma invenção humana que se caracteriza e se modifica pela coexistência de paisagens (naturais, urbanas, de sons, de cheiros, de relações humanas, etc.) ela se transforma, como também transforma quem nela vive. Reconheço a complexidade de Belo Horizonte como cidade e seu imenso potencial educativo para todos/as que usam de seus espaços. A partir dessa perspectiva, é possível analisar os modos de subjetivação acionados quando um grupo de crianças da Escola Integrada está em contato com a cidade de Belo Horizonte.

Cabe expor, ainda, 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 terrestre⁶ 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 pela população 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

⁵ Tradução livre: La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías.

⁶ 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, Horizont, 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..

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 à população. Uma cidade associada à AICE também é obrigada a adequar o 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). As ações das cidades educadoras são alinhadas em eventos anuais, nos países e pelo mundo, por meio de assembleias, comitês, formações e congressos. Além disso, é possível socializar programas de sucesso em diferentes formatos na página da AICE, como boletins, documentos, monografias, relatos de experiências, declarações feitas em congressos, entrevistas, etc. Ao se propor como uma cidade educadora, Belo Horizonte concorda com a disposição contida na carta 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 criou⁷ 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

⁷ 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.

(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 deste projeto de pesquisa.

A proposta de integração entre as diferentes cidades educadoras vinculadas à AICE parece caminhar na direção da construção de uma identidade comum para essas cidades. Porém, é importante registrar que esses aprendizados, as trocas e os enriquecimentos nas vidas dos habitantes de uma cidade educadora nunca são os mesmos, nem seguem uma progressão linear ou evolutiva, tampouco garantem igualdade de condições para todos/as que participam das dinâmicas da cidade. Isso porque, por ser um local de possibilidades, uma cidade é atravessada pelos sentimentos, pelos desejos, pelas ideias de seus/suas habitantes, além de suas disposições de ordens econômica e social. Para um território composto por tanta diversidade, é tarefa impossível pensar em políticas que contemplem a todos/as sem que um ou outro grupo seja excluído. Mesmo que se criem tantas políticas quantas demandas de grupos existam, estas demandas podem entrar em conflito, podem estabelecer hierarquias entre si, podem invisibilizar um ou outro grupo. Em uma cidade com dinâmicas próprias e uma história peculiar como Belo Horizonte, esses desafios são ainda mais intensificados.

A perspectiva da AICE estimula as trocas de experiências entre as cidades signatárias com vistas a fomentar uma ideia de identidade em comum entre as participantes da associação, já que as políticas públicas criadas por cada uma delas servem como exemplo e são, inclusive, copiadas. De acordo com a Carta das Cidades Educadoras (2004), o indivíduo formado em uma dessas cidades deverá ser capaz de exercer a cidadania em qualquer lugar que estiver. Não se pode esquecer, entretanto, que cada cidade (signatária da AICE, ou não) possui as suas peculiaridades, desenvolvidas a partir de suas histórias, suas administrações, sua legislação, suas estruturas físicas e climáticas, suas manifestações culturais e dos valores de seus/suas habitantes. Logo, essa ideia de identidade comum a todas as cidades participantes da associação não se materializa.

A Escola Integrada em Belo Horizonte

A escola nas cidades brasileiras foi e tem sido concebida como um espaço no qual ocorrem projetos e práticas institucionais diversas. Ações culturais, de cidadania, de promoção da saúde, dentre outras, utilizam o espaço físico escolar para consolidar políticas públicas presentes nas cidades⁸, preconizando uma Educação Integral, o que nos mostra o quão importante é a instituição escolar para a sociedade brasileira. Gadotti 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” (2009, p. 29-30). Conforme endossam Antunes e Padilha (2010, p. 44), 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” 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). Ainda de acordo com esses autores (ANTUNES; 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 Educação Integral se ampara no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹ (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. Apesar de atualmente haver incontáveis programas de Educação Integral em todo o Brasil, não há um “consenso sobre o que se

⁸ 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/as estudantes e à comunidade. Ver mais em <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007-048997/16739-programa-escola-aberta>>. Acessos em julho 2019.

⁹ Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes da educação nacional.

convenciona chamar de ‘formação completa’ e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam” (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010, p. 51 - grifos dos autores). Sibilia (2012) aponta que as mudanças que vêm ocorrendo na educação são respostas às mudanças importantes ocorridas na sociedade. Ela 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), isto é, que um dos efeitos esperados da 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. Entretanto, deixamos de ser uma sociedade disciplinar para transformarmos-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 uma certa liberdade regulada. Estamos em um cenário no qual a imposição das tecnologias garante que, por um lado, tem-se trabalhadores/as conectados/as a todo instante e que usam de seus momentos de lazer para trabalhar; por outro, 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 riqueza. Modificam-se as formas de trabalho, embaraça-se o tempo que outrora era definido pela disciplina (tempos para estudar, para trabalhar, para comer, para dormir, etc.) a fim de extrair ao máximo a produção de cada um/a.

É preciso levar em consideração as atuais propostas de reformas da educação¹⁰ e da previdência¹¹ 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”; e a segunda, que aumenta o prazo para que o/a trabalhador/a se aposente e não garante igualmente seus benefícios a todas as pessoas. É compreensível que, na contemporaneidade, se pretenda um indivíduo bem relacionado, tolerante, dinâmico, criativo, eficiente, responsável, aplicado, motivado, com livre iniciativa e perfil empreendedor, além de antenado às inovações tecnológicas para atender às demandas do mercado. Essas propostas “são as mesmas que assinalam, de modo explícito, que a educação formal poderia devastar tais aptidões, cortando pela raiz as potencialidades das crianças de hoje” (SIBILIA, 2012, p. 46), isso se considerar “a vocação uniformizadora, homogeneizadora e normalizadora que costumava guiar por princípio a instituição escolar” (SIBILIA, 2012, p. 47). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que um indivíduo possa participar das relações contemporâneas, é necessário

aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL. 2017, p. 14).

Indo nessa direção, uma das ações que acontecem nas escolas da cidade de Belo Horizonte é o Programa Escola Integrada (PEI). 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 se aproxima da demanda da AICE, que

¹⁰ Um dos principais documentos referentes à educação é a 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.” (2018, s/p.) Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em julho de 2019.

¹¹ Atualmente a proposta de reforma da previdência encontra-se aguardando deliberação do plenário. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459>>. Acesso em outubro de 2019.

exige que as cidades signatárias criem políticas públicas de formação do cidadão, como é o caso do programa (BELO HORIZONTE, 2008). Uma das formações pretendidas de acordo com os preceitos da educação integral, a qual se articula o Programa Escola Integrada, é o atendimento às demandas do mundo do trabalho.

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 de pós-graduação como atividades de extensão de instituições de ensino superior e, também, por 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; monitores/as universitários/as; professores/as e estagiários/as do Programa Segundo Tempo; 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). Esse documento orienta no que diz respeito aos horários de funcionamento, a alimentação, as escolhas de oficinas e o 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 das atividades.

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 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 cidade.

É desta integração com a cidade que surgiu o nome do Programa *Escola Integrada* e o seu slogan *Belo Horizonte é uma sala de aula!*. Na proposta do PEI, a apropriação dos diferentes espaços culturais da cidade pretende dar a eles um caráter educativo, reconhecendo a potencialidade da cidade como uma “sala de aula”. 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 vivido, 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, um tipo de discurso. Na perspectiva foucaultiana, o discurso se apresenta como “as práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55), e as práticas que ocorrem na Escola Integrada e seus sujeitos se inspiram tanto “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) para dar funcionamento ao programa e adequar-se ao seu *slogan* que, de alguma maneira, se incorpora ao que se conhece atualmente como discurso escolar. É relativamente fácil identificar elementos do discurso escolar em funcionamento no currículo da cidade nas atividades da Escola Integrada: as crianças e adolescentes que participam do programa são geralmente vistos 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; dentre outras ações.

Ao tratar a cidade como uma sala de aula, essas atitudes procedimentais utilizadas pelas pessoas do programa são fundamentadas nos sentidos normalmente associados à escola e que se enquadram no discurso escolar. É da premissa de seu *slogan* que as crianças da *Escola Integrada* possam perceber a cidade com oportunidades de aprendizagens; que possam viver e transformar esse currículo; e 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 em seus corpos e que podem demandar um comportamento curioso, crítico e que valoriza a diversidade.

No caso da Escola Integrada, que toma 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). Pode-se inferir, daí, que o programa pretende produzir um certo tipo de sujeito a partir da concepção da educação integral, numa tentativa de controlar diferentes aspectos das vidas das crianças. O que não se pode perder de vista é que a Escola Integrada, que se utiliza dos espaços da cidade (de seu currículo), 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 também as produzem, como suas famílias, a escola regular, a mídia, a religião que praticam (ou a falta de religião), dentre outras. O Programa Escola Integrada, na perspectiva foucaultiana, é entendido aqui como uma ação política do Estado para governar a infância e, nessa linha, parto do

entendimento que a infância é uma população, pois, para ela, são direcionados diversos documentos¹² e práticas que gerenciam as vidas dos/as infantis.

O currículo da cidade e a produção de sujeitos

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. Como demonstra o documento *Comunidade integrada: a cidade para as crianças aprenderem*¹³ (2008, p. 39), ao se referir “a uma cidade de maneira geral, além da questão da apropriação e dos limites do espaço”, descobre-se que “estão implicadas aí ideias de redes sociais, simbolismos, fluxos e circuitos dinâmicos que coexistem e se complementam, construindo uma identidade própria da cidade”. Para cada uma das atividades que permitem o contato das crianças investigadas com a cidade, elas podem responder de diferentes maneiras. No entanto é importante ressaltar que a negação desses discursos também disponibiliza posições de sujeito diferentes das que são esperadas por um sujeito infantil.

A segunda situação a qual os indivíduos tornam-se sujeitos tem a ver com o poder, que pela sua atuação produz sujeitos de diferentes tipos. Segundo Foucault, “as práticas divisoras” 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 enquadramentos. Como já informado, para esta investigação parto do pressuposto que as diferentes relações de poder que ocorrem nas interações com a cidade produzem modos de ser sujeito. Foucault (2015, p. 284) afirma que “aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e

¹² Cf. Artigo 227 da Constituição Federal de 1988; Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

¹³ Este é um dos documentos que norteiam as ações do programa Escola Integrada.

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 e as resistências que se constituem nesse processo são uma maneira de inserir as crianças participantes do programa 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!*¹⁴ para produzir um sujeito-cidadão/ã.

A terceira situação 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), a subjetivação é, “a relação consigo que renasce sempre, em vários lugares e sob múltiplas formas”. No caso desta pesquisa, é possível investigar como são acionados alguns modos de subjetivação das crianças da Escola Integrada quando elas estão em contato com a cidade já que, em uma investigação que tem como mote de pesquisa a subjetivação, “aquilo que será dobrado será 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 estão em processo de subjetivação a partir da maneira pela qual o programa se organiza e nas relações de poder em que estão inseridas.

Por esse ângulo, os diferentes discursos presentes na sociedade e que engendram relações de poder de diferentes tipos podem evidenciar que modos de subjetivação constituem as crianças investigadas. Estando a cidade organizada de alguma maneira, lá onde o poder atua, ele é produtivo naquilo que quer. Isso porque 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,

¹⁴ *Slogan* do programa Escola Integrada.

não é possuído. Ele produz. Nessa lógica, as relações de poder disponibilizam diferentes modos de agir que constituem as pessoas, isto é: o poder atua na forma como as pessoas agem na cidade.

Perceber o 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, mas 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 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 produzem o currículo da cidade.

Metodologia preliminar pertinente ao tema

A metodologia utilizada para esta investigação parte, também, da perspectiva pós-crítica em educação, a qual o/a pesquisador/a traça 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. O grupo investigado foi composto por 25 crianças

¹⁵ entre 06 e 11 anos de idade. A observação foi realizada entre os meses de fevereiro e julho de 2019, duas vezes por semana e contemplava o trajeto de ida e volta da escola referência do programa até um espaço alugado pela instituição para desenvolver as oficinas de Balé, Hip Hop e jogos eletrônicos.

Para produzir as informações no campo de pesquisa utilizei de elementos da etnografia educacional pós-moderna. 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 inexplicitas”. Para esse autor, o/a etnógrafo/a “tem que, de alguma maneira, primeiro apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 2008, p. 7). Para o registro das informações produzidas, utilizei um diário de campo para escrever todas as informações recolhidas no campo. Para organizar esses dados utilizei como base os princípios do “Ciclo da Pesquisa Etnográfica”¹⁶ de Spradley (1980, p. 29), que 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 ciclo¹⁷” (SPRADLEY, 1980, p. 32).

Para analisar como são acionados os modos de subjetivação dessas crianças nos contatos delas 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”

¹⁵ 16 meninas e 9 meninos. A organização do grupo pela professora comunitária leva em conta a ideia de que somente as meninas podem ou querem participar da oficina de Balé, o que justifica a quantidade maior de meninas.

¹⁶ The Ethnographic Research Cycle (SPRADLEY, 1980).

¹⁷ “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” (Tradução livre minha).

(VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 117. Grifo dos autores), isto é, os discursos que circulam na sociedade. 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 eles, 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, 1996, p. 36-37). 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 em determinado contexto porque, como ressaltam as autoras 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. 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).

Alguns achados: o discurso escolar e a constituição de um território

Durante a observação pude perceber que os comportamentos das crianças se modificavam de acordo com a dinâmica do território em que estivessem, o que deixava pistas de posições de sujeitos - que definem os tipos de atitudes - que elas poderiam assumir em diferentes contextos. Observei que as crianças apresentavam comportamentos diferentes quando estavam dentro ou fora do espaço escolar. Dentro da escola as crianças se limitavam a falar de suas vidas escolares: um dever de casa que não foi feito; uma atividade que gerou dúvidas; comentários sobre a postura de um ou outro/a professor/a; como são feitas as ocupações dos espaços da escola, como a quadra e o pátio; uma brincadeira que só pode ser feita dentro da escola, etc. Fora da escola algo parecia 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:

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 vaca¹⁸”. Eles mencionaram uma outra tragédia, a do incêndio no CT do Flamengo, ocorrida em 08 de fevereiro de 2019: “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. Parecia 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)

Pode-se dizer que um território se constitui pela presença de discursos diversos. O território criado pela Escola do Caminho é uma mescla entre elementos do discurso escolar, que tenta disciplinar os corpos com todas as suas normas; e a vida cotidiana, incerta e inédita. De alguma maneira as crianças aproveitaram desses momentos para configurar o percurso como um território delas. Os momentos de trajeto foram vivenciados pelas crianças à sua maneira, ainda que a cidade tivesse oferecido estímulos incontáveis e que em muitos momentos foram temas de suas conversas.

O território da Escola do Caminho ora define as atitudes de alunos, ora invoca atributos do infantil, ora mescla os dois, além de poder acrescentar outras especificidades, como as daquele/a que cuida, que trabalha, aquelas que definem na nossa sociedade o que é ser homem e o que é ser mulher, entre outras. É um espaço de amizade e de embate. É um espaço que se utiliza de elementos do discurso escolar para agregar a novidade do cotidiano, aquilo que aparece de repente. Esse território ensina

¹⁸ 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>>.

porque, dentro da concepção de aprendizagem, ainda que não sejam traçados objetivos pedagógicos, faz com que as crianças assumam a competência de aprender, não necessariamente como um/a aluno/a posicionado/a pelo discurso escolar. As crianças aprendem na/com a cidade porque, além de conhecer coisas novas, de certa forma elas passam por etapas da aprendizagem, aquelas organizadas e divulgadas pela Pedagogia (FERRAZ; BELHOT, 2010). Nessas situações as crianças recordam ou reconhecem informações e as interpretam. Ao interpretá-las, as transferem para outras situações. Elas também podem analisar as informações lidando com hipóteses e evidências e as utilizar em outros contextos com padrões e critérios. A etapa de criar, que é quando se pode gerar algo a partir do que se adquiriu, as crianças podem produzir algo ou a si mesmas. Como lembra Gadotti (2009, p. 22) “o tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.”

Nesse território, as crianças estarem reunidas sob as normas de um programa que tem como característica de funcionamento sair do espaço escolar e dando preferência para atividades lúdicas e fora do que conhecemos como sala de aula convencional, não apaga por completo o discurso escolar. Este, que exige um certo número de regras, como um espaço específico composto por um sujeito que ensina e outro(s) que aprende(m); o sujeito que ensina dotado de uma autoridade que define ou não os comportamentos que os/as os sujeitos em posição de aprender tenham; 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. Uma característica desse território 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 o currículo da cidade produz nas crianças.

Os discursos selecionam quem pode ou não participar dele, operando de acordo com procedimentos internos que dizem respeito a eles mesmos (FOUCAULT, 1996). Sem negar a possibilidade de que dentro da escola possa haver discussões a respeito de temas não relacionados a ela a *priori*, como refletir sobre acontecimentos comoventes ou um caso particular que uma amiga conta a outra, fora da escola as crianças esforçavam-se ao máximo para que a escola não fosse o único tema de suas

conversas. A cidade é local de disputa de saberes e, por isso, enseja oportunidades inumeráveis de aprendizados.

REFERÊNCIAS

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. Prefeitura de Belo Horizonte. 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 Martínez. 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/>>. Último acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Lei n.9.394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Último acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília: 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em dezembro de 2019.

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.

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.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 150p. DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. Conversações. 1. ed. 3 reimp. 1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FERRAZ, Ana Paulo do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *In: Gest. Prod.* v. 17, n. 2. 2010. pp. 421-431.

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

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

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

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.

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

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.

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. **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. 22

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

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.

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

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.

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.*