

CURRÍCULO DA CIDADE E DISPOSITIVO DA INFANTILIDADE NA CONSTITUIÇÃO DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

CITY CURRICULUM AND DEVICE OF CHILDHOOD IN THE CONSTITUTION OF AN
EDUCATIONAL TERRITORY

EL CURRÍCULO DE LA CIUDAD Y EL DISPOSITIVO DE LA PUERILIDAD EN LA CONSTITUCIÓN DE
UN TERRITORIO EDUCATIVO

Pollyanna Regina Batista de Souza

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professora de educação básica da rede privada de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4628-7214>, e-mail: pollyrbs@yahoo.com.br

Maria Carolina da Silva Caldeira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Professora do Centro Pedagógico da UFMG e do PPGE-FaE/UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>, e-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com.br,

RESUMO

Porquanto as cidades têm um currículo, o objetivo deste artigo é mostrar a constituição, como território educativo, de um trajeto percorrido por crianças organizadas em uma experiência de educação integral caracterizada por oferecer atividades fora do espaço escolar: o Programa Escola Integrada (Belo Horizonte/MG). Baseado na perspectiva pós-crítica dos estudos curriculares, o artigo mostra que, na vivência do currículo da cidade, embora as crianças estejam inscritas em um mundo cujo modo de ser adulto é normatizado por meio do dispositivo da infância (que produz sujeitos infantis desde o início da Modernidade), as crianças aprendem na/com a cidade, o que possibilita a criação de territórios educativos. Utilizando elementos da etnografia educacional e da análise de discurso foucaultiana, apresentamos aspectos para refletir sobre as práticas pedagógicas, sobretudo as referentes à constituição de subjetividades, dos programas de educação integral no Brasil.

Palavras-chave: Currículo da Cidade; Territórios Educativos; Dispositivo da Infância.

ABSTRACT

Because cities have a curriculum, the purpose of this article is to show the constitution, as an educational territory, of a path taken by children organized in a comprehensive education experience characterized by activities outside the school space: the *Programa Escola Integrada* (Belo Horizonte/MG). Based on the post-critical perspective of curriculum studies, the article shows that, in the experience of the curriculum of the city, although children are enrolled in a world whose way of being adult is standardized through the device of childhood (which produces child subjects since the beginning of Modernity), children learn in/with the city, which enables educational territories creation. Using elements from educational ethnography and Foucauldian discourse analysis, we present aspects to reflect on the pedagogical practices, especially those related to the constitution of subjectivities, of full-time education programs in Brazil.

Keywords: City Curriculum; Educational Territories; Childhood's Device.

RESUMEN

Una vez que las ciudades tienen un currículo, el objetivo de este artículo es mostrar la constitución, como territorio educativo, de un camino recorrido por niños organizados en una experiencia de educación integral, caracterizada por actividades fuera del espacio escolar: el Programa Escuela Integrada (Belo Horizonte / MG). Partiendo de la perspectiva poscrítica de los estudios curriculares, el artículo muestra que, en la experiencia del currículum de la ciudad, aunque los niños estén inscritos en un mundo cuya forma de ser adulto es normatizada a través del dispositivo de la puerilidad (que, desde los inicios de la Modernidad, ha producido sujetos infantiles), los niños aprenden en/con la ciudad, lo que posibilita la creación de territorios educativos. Utilizando elementos de la etnografía educativa y el análisis del discurso de Foucault, presentamos aspectos para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, especialmente aquellas relativas a la constitución de subjetividades, en los programas de educación integral en Brasil.

Palabras-clave: Currículum de la Ciudad; Territorios Educativos; Dispositivo de la Puerilidad.

APRESENTAÇÃO

*Capital da terra do queijo? Cê é louco, amigo!
Vou te mostrar que BH é muito mais que isso
Então vem comigo, de cara peço desculpa ao poeta
Minha vida é mais que subir Bahia e descer Floresta!*

Belo Horizonte — Das Quebradas¹

Na música *Belo Horizonte*, o rapper *Das Quebradas* apresenta em seus versos variados aspectos da disposição física da cidade, além de algumas práticas culturais produzidas pelos/as habitantes da capital mineira. Ao longo da letra da música, o artista também apresenta vários artefatos culturais produzidos e possíveis de serem vividos pela população belorizontina, independentemente de classe social e para além de um dos mais famosos elementos históricos da cidade: o corredor localizado entre a rua da Bahia e o bairro Floresta². É tarefa impossível mapear toda a diversidade cultural presente em uma cidade, sobretudo porque o conceito de *cidade* é polissêmico: há noções diferentes do que seja para as diversas áreas de conhecimento.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, a definição de *cidade* segue critérios qualitativos e administrativos relacionados à demografia e à urbanização dos espaços adotados por classificações mensuradas pelas

¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/das-quebradas/belo-horizonte/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

² No centro da cidade de Belo Horizonte, na rua da Bahia, há um monumento com os versos “Minha vida é esta, subir Bahia e descer Floresta”, que homenageia seu autor, o escritor e compositor mineiro Rômulo Paes. Este artista fez parcerias com grandes nomes da música popular brasileira, como Ary Barroso, Valdomiro Lobo e Adoniran Barbosa, e ficou conhecido na história da cidade como grande frequentador da noite belorizontina, especialmente de casas noturnas, bares e cafés estabelecidos em eixos que atravessam o centro da cidade. Até hoje esses espaços são muito procurados pelos/as turistas. Veja mais em: <https://www.inbh.com.br/columnists/1/belo-horizonte/read/89/a-historia-da-rua-da-bahia-e-a-historia-de-belo-horizonte?category=713#:-:text=%E2%80%9CA%20minha%20vida%20%C3%A9%20esta,e%20compositor%20mineiro%20R%C3%B4mulo%20Paes%3F&text=Vamos%20falar%20sobre%20aquele%20que,BH%3A%20a%20Rua%20da%20Bahia>. Acesso em: 30 ago. 2021.

prefeituras. Para a arquitetura, a cidade é um de seus espaços de atuação. Já para a política, um território administrativo. O conceito de cidade pode, ainda, abarcar outros critérios, como a densidade populacional, sua área espacial e seu estatuto legal e a identificação dos modos de viver de sua população. Neste artigo utilizamos a definição de Bonafé (2010, p. 1), segundo a qual a cidade é “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 biografias”³. A cidade é um espaço onde os seres humanos vivem e se relacionam, portanto, o quê, quando e como se vive em uma cidade são produções culturais que envolvem interações entre as pessoas, e entre elas e os espaços que frequentam. A partir desta lógica, se em uma cidade aprendemos modos de ser e de viver, consideramos que as cidades têm currículos.

Em sua noção mais elementar, currículo compreende uma organização para ensinar algo a alguém (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 82). Na perspectiva teórica dos estudos culturais, um currículo é compreendido pela possibilidade de nos fazer criar sentidos para os diferentes objetos do mundo (PARAÍSO, 2004). A cidade, ainda que na maioria de suas particularidades não possua estrutura pensada para ensinar às pessoas, faz funcionar as diferentes experiências cotidianas. Ela educa aqueles/as que nela vivem a partir das maneiras como as situações rotineiras acontecem. Perceber a cidade como produção cultural se articula com o objetivo deste texto, de mostrar como se constituiu como território educativo um trajeto percorrido por crianças em uma experiência de educação integral na cidade de Belo Horizonte⁴. Para as análises desenvolvidas aqui, o conceito de território não se limitou a alguma demarcação espacial ou a uma jurisdição resultante de soberania estatal. Território é o resultado da relação que um indivíduo (ou

³ Por adotarmos o conceito de cidade na perspectiva dos estudos culturais, isto é, como uma forma material de cultura e, nesse sentido, produto e produtora, os termos “espaço(s)”, “lugar(es)” e “ambiente(s)” não serão utilizados com relação à área de conhecimento da Geografia. A utilização desses termos segue as acepções usuais encontradas nos dicionários de língua portuguesa.

⁴ Este texto é subsidiado pela pesquisa de mestrado intitulada *O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral* (SOUZA, 2020). Na investigação deste espaço como um território educativo, identificamos e analisamos práticas relacionadas à categoria de gênero, à intra e intergeração, à raça, à moralidade e à classe social. Também identificamos elementos do discurso escolar operando no grupo investigado. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) e recebeu sua aprovação. Seguindo as diretrizes de segurança da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), os nomes das crianças participantes da investigação são fictícios e escolhidos por elas. No momento de apresentação da pesquisa aos participantes do programa, as crianças aceitaram de bom grado a possibilidade de escolher os nomes pelos quais seriam tratadas na pesquisa.

grupos de indivíduos) estabelece com algum espaço e define modos de viver peculiares constituídos pelas relações de poder específicas dele (FOUCAULT, 2008).

Pensar a cidade como algo que educa implica considerá-la como um “dispositivo cultural que seleciona e ordena saberes, mas que também é um campo de experiências e possibilidades com esses saberes” (BONAFÉ, 2010, p. 6). Nesse sentido, por ser um currículo cultural, a(s) cidade(s) pode(m) ensinar às pessoas “uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos que não podem ser desconhecidos pela educação” (PARAÍSO, 2004, p. 60). Além disso, como nos lembra Silva (2015, p. 139), “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa”.

Partimos, então, do pressuposto segundo o qual aprendizados ocorrem ao longo de toda a vida dos sujeitos, nas mais variadas instâncias das quais participam. Defendemos que aprender tem a ver com nossas experiências, com a forma como afetamos e somos afetados/as pelos ambientes, e podemos aprender e ensinar, também, por meio do currículo da cidade. No entanto, as cidades, sobretudo as mais urbanizadas⁵, obedecem a uma lógica adultocêntrica. Os ritmos e as regras para os deslocamentos, bem como os tempos e os espaços das cidades, consideram prioritariamente um modo de ser do/a adulto/a que trabalha. As crianças apenas acompanham essas dinâmicas, pois, espera-se que o sujeito infantil se torne adulto. Entretanto, as crianças não são passivas nesse processo, visto que as relações de poder pressupõem sempre resistência. Assim, o argumento que direciona este texto é o de que, na vivência do currículo da cidade, por mais que as crianças estejam inscritas em relações de poder nas quais a vida adulta é a norma, elas também produzem sentidos sobre e na(s) cidade(s), o que possibilita a criação de territórios educativos.

No tópico seguinte apresentamos o conceito de dispositivo da infantilidade articulado com o conceito de currículo da cidade. Essa articulação é necessária por entendermos existir uma série de prescrições para produzir o sujeito infantil na contemporaneidade e, no contexto da pesquisa realizada, o currículo da cidade ora

⁵ De acordo com o IBGE, urbanização “é o processo de crescimento do número de cidades e de aumento do tamanho de algumas cidades”. O instituto lembra, ainda, que esse processo no Brasil é impulsionado pela industrialização e pelo acentuado êxodo rural, além da população urbana ser distribuída de forma heterogênea no país. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-atividades/17692-taxa-de-urbanizacao-especializando-informacoes.html>. Acesso em: 30 ago. 2021.

reforçou, ora desestabilizou essas prescrições. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada para a produção das informações analisadas no próximo tópico. Por fim, nas considerações finais, propomos reflexões acerca das práticas realizadas em programas de educação integral no Brasil.

Dispositivo da infantilidade, currículo da cidade e crianças na(s) cidade(s)

O referencial teórico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa se ampara, substancialmente, nos conceitos de Michel Foucault que nos ajudam a compreender a produção dos sujeitos em variados contextos (FOUCAULT, 1995). Esse autor defende que discursos diversos atravessam os seres humanos e os posicionam de diferentes maneiras nas relações de poder. Cabe lembrar que um discurso se apresenta como “as práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008a, p. 55). Tais práticas acontecem em instâncias variadas e compõem os mais variados dispositivos.

Foucault (2015, p. 364) explica que um dispositivo diz respeito a “um conjunto decididamente heterogêneo” e reúne “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Esses mecanismos se articulam para manter e potencializar o exercício do poder nas sociedades. O dispositivo é heterogêneo, pois, as práticas, técnicas e instituições são restabelecidas em cada época e é por meio dos vínculos entre elas que ocorrem as relações de poder. Para esse autor, um dispositivo tem como função principal, em determinado contexto histórico, “responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2015, p. 365).

O dispositivo da infantilidade, conforme explica Corazza (2004), visa responder à urgência de inserir na sociedade alguém que um dia participará de suas relações de produção, isto é, o sujeito infantil. Nesse sentido, o infantil é uma invenção de determinada sociedade em dado momento histórico. Para atender a essa urgência foi necessário criar nas instituições, nas ciências, nos espaços sociais e em artefatos culturais diversos, lugares para produzir esse sujeito. Caldeira (2016, p. 31) argumenta que o dispositivo da infantilidade, articulado com outros elementos, “tem produzido sujeitos infantis ao longo da Modernidade e continua demarcando, qualificando, definindo e diferenciando o infantil”.

Segundo 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” (CALDEIRA, 2016, p. 33). Entendemos que a infância, conforme a conhecemos na atualidade, produz-se mediante diversos elementos, ou seja, é efeito de um “conjunto decididamente heterogêneo” (FOUCAULT, 2015, p. 365) que abarca saberes, instituições e discursos, incluindo o currículo da cidade.

Contudo, independentemente dos esforços empregados pelo dispositivo de infantilidade para marcar a infância, sempre haverá possibilidades de escapes que indagarão as técnicas de poder que definem quem é o sujeito infantil. As crianças também estão imersas em relações de poder que confrontam o dispositivo da infantilidade e se posicionam como sujeitos de outros tipos e, a partir de marcações, problematizam características tidas como inerentemente infantis, como “pureza”, “inocência” e “irracionalidade”.

Crianças podem ser vistas por todas as partes em uma cidade: brincando nos parques e praças, em tarefas rotineiras (como nas relações de comércio), indo e voltando das escolas, acompanhadas por seus/suas responsáveis ou não. Também podem ser vistas em situação de vulnerabilidade social: morando em calçadas, embaixo de marquises, pontes e viadutos; comercializando produtos, fazendo malabarismo ou acrobacias em semáforos. Elas também pedem ajuda, verbalmente ou não. Tudo para favorecer o desenvolvimento de suas vidas e/ou de suas famílias, quando as têm. No currículo da cidade, o dispositivo da infantilidade sofre muitos tensionamentos, uma vez que é possível ver crianças assumindo posições de sujeitos que trabalham, responsabilizam-se pela própria sobrevivência (e pela sobrevivência de outros/as), por vezes não reconhecidas como sujeitos infantis (que deveriam ser) cuidadas por sujeitos adultos/as, mas como integrantes de uma criminalidade, segundo discursos diversos, nociva ao bem-estar social e que deve ser combatida. Isto nos mostra quão complexo é um currículo da cidade articulado com o dispositivo da infantilidade, por ensinar coisas distintas e ter demandas diversas.

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 caracterizada e modificada pela coexistência de paisagens (naturais, urbanas, de sons, de cheiros, de relações humanas, etc.), transforma-se, como também transforma quem nela vive. Por essa ótica, destacamos que, ao vivermos o currículo da cidade, ocupamos as mais variadas posições de sujeitos a partir das relações de poder nas quais somos inscritos/as e interpelados/as cotidianamente — e as crianças também o são.

Cabe lembrar que as relações de poder-saber são produtivas. Por ser o currículo da cidade o espaço no qual podemos conviver com as diferenças, os efeitos das relações de poder criam saberes que ensinam como as pessoas devem viver. Nesse sentido, a maneira como se organiza uma cidade mostra aos/às seus/suas habitantes as atitudes aceitas, ou não, dentro dela. O que uma pessoa sabe sobre como, quando e porquê andar pela cidade foi aprendido a partir da relação com ela e as pessoas que ali habitam, assim como professor determinada fé religiosa, estudar em determinada instituição escolar, frequentar espaços com características culturais peculiares também constituem as pessoas. Esses aprendizados são efeitos de normas integrantes de discursos que operam sobre as vidas das pessoas. Conforme Foucault (2008, p. 16), a norma estabelece maneiras 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”. A norma impõe certas condutas que, em diferentes contextos, produzem indivíduos para responder a uma sociedade de determinado tipo.

Ao se falar em relação de poder-saber é preciso falar de resistência. Esta “nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1985, p. 91), porque a resistência se refere diretamente a ele. A resistência representa, nas relações de poder-saber, “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 oposto ou a oposição. Elas “inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 1985, p. 91-92), 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 os/as produzem de alguma maneira. Assim, a resistência disponibiliza diferentes modos de viver.

Se uma cidade é atravessada pelos sentimentos, pelos desejos, pelas ideias e pelos corpos de seus/suas habitantes, podemos dizer que as cidades são produzidas pelas pessoas. Materialmente e com relação às crianças, objeto de investigação neste texto, por serem reconhecidas como sujeitos de direitos, muitas decisões políticas visam as prescrições criadas para produzir um sujeito que utilize as cidades com sua forma própria de explorar o mundo: brincando.

Diferentes pesquisadores/as mostram como isso ocorre. Lansky (2012), que articulou as áreas da Arquitetura e da Educação em sua pesquisa, observou diferentes práticas de sujeitos crianças e adultos/as, de diferentes classes sociais, ocorridas em um espaço público de Belo Horizonte, e demonstrou variados aspectos de vivências infantis que influenciaram na criação, no desenvolvimento e na manutenção de aparelhos públicos direcionados às crianças. Ribeiro (2014), que estudou a relação da criança com o espaço urbano e a inserção do universo infantil no espaço público, afirma existir correlação entre a segurança de uma cidade e a presença de crianças nas ruas. Segundo a autora, existem alguns fatores que favorecem a lógica do confinamento infantil, entre os principais estão o tráfego intenso de veículos nas vias, a violência e as boas relações entre vizinhos/as. Demonstrar como os espaços da cidade se constituem como territórios educativos, como proposto neste artigo, pode contribuir para os debates que refletem sobre os usos dos espaços das cidades pelas crianças.

Apresentamos a seguir a metodologia utilizada para produzir as informações analisadas na pesquisa. Além disso, caracterizamos os sujeitos e os espaços componentes do campo de investigação. Tomamos o cuidado de descrever detalhadamente esses aspectos da pesquisa, pois, investigar currículo(s) da(s) cidade(s) implica pensar sua complexidade e, neste sentido, é preciso delimitar o que se pesquisará entre tantas possibilidades e com o máximo de informações que pudermos produzir.

Metodologia de pesquisa e caracterização do currículo investigado: a escola do caminho

As metodologias utilizadas nas pesquisas pós-críticas em educação se baseiam em “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” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18). Justificam tal articulação, do ponto de vista metodológico, o fato de os estudos pós-críticos não prescreverem uma metodologia capaz de contemplar todos os problemas de todas as pesquisas. Para a variedade de práticas possíveis de serem investigadas a partir dos estudos curriculares pós-críticos, esta vertente se serve das mais diferentes metodologias e procedimentos para abarcar seus problemas de pesquisas. Nesse sentido, bricolagens e articulações entre campos diversos podem ser utilizadas a fim de entender objetos específicos de estudo.

A metodologia adotada para produção das informações desta pesquisa utilizou elementos da etnografia (GEERTZ, 2008), como a observação direta de uma prática curricular, e o registro dessas informações foram descritas densamente em diário de campo. Inspirado na análise de discurso foucaultiana, essas informações foram analisadas e agrupadas de acordo com os discursos que identificamos que as atravessaram (FISCHER, 2001). Esses registros foram organizados em arquivo digital, identificados por datas e classificados como eventos. Para 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”.

Para organizar e tratar as informações da pesquisa, inspiramo-nos no *Ciclo da Pesquisa Etnográfica* de Spradley (1980), que consiste em coletar, registrar e fazer perguntas etnográficas desde o início até o fim da estadia do/a pesquisador/a em campo. Segundo o autor, esse tipo de análise enseja novas questões que podem ajudar a direcionar o olhar do/a pesquisador/a. O/a pesquisador/a que utiliza a etnografia precisa considerar a alteridade, isto é, a capacidade de alterar a si próprio/a para compreender o diferente. Essa capacidade envolve, entre outros aspectos, generosidade interpretativa para multiplicar os sentidos daquilo que foi/será observado e uma mobilização interna para compreender outras coerências e as lógicas que organizam outros pensamentos (SOUZA, 2020).

O objetivo geral da pesquisa a qual se vincula este texto era analisar um fragmento do currículo da cidade vivido por crianças organizadas em um programa de educação integral específico de Belo Horizonte. Na pesquisa, mostramos como esse currículo

provocou e possibilitou diferentes situações em que essas crianças se posicionaram como sujeitos de variados tipos. O programa investigado, chamado Programa Escola Integrada (PEI), tem como proposta uma das premissas da educação integral (GADOTTI, 2009) que pretende uma formação humana para além dos conteúdos escolares da educação regular.

O Programa Escola Integrada faz parte da política educacional do município de Belo Horizonte desde 2006, e consiste em atender 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” (BELO HORIZONTE, 2008, 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 observação ocorreu nos trajetos de ida e de volta dessas crianças da escola onde se organiza o programa até um espaço alugado na comunidade, chamado pelas pessoas da escola de *Loja*, onde ocorrem as oficinas de balé, hip hop e videogame do programa. Na disposição física da cidade de Belo Horizonte a área mais urbanizada — portanto, mais valorizada pela especulação imobiliária — está mais próxima do centro da cidade. Apesar de urbanizado e de atender as demandas de seus/suas habitantes — com a presença de bancos, supermercados e comércios (roupas, calçados, materiais de construção, papelaria, etc.), escolas, centros de saúde, clínicas, além de igrejas e espaços de atendimento social, o bairro onde a escola está situada pertence a uma região da cidade considerada não nobre.

Além disso, faz parte do bairro um território nomeado pelas crianças e demais profissionais da escola como Vila. Esse território alcançou o status de pertencer ao bairro devido à história de sua formação, decorrente de lutas para se apossar de um terreno por muito tempo sem função social para o município. A Vila é assim chamada por apresentar características de menor urbanização se comparada ao restante do bairro. A maioria das vias da Vila são constituídas por becos e ruelas sem pavimentação, e grande parte das moradias não tem coleta de esgoto e saneamento básico satisfatórios. Logo nos

primeiros dias de observação, durante o primeiro semestre letivo de 2019, percebemos que as crianças moradoras desse espaço eram identificadas pelos/as profissionais, e pelas próprias crianças, como *crianças da Vila*. Isto nos mostrou que a disposição física da cidade oportuniza hierarquias sociais em grupos que acessam os mesmos aparelhos públicos. Nas imagens abaixo podemos ver: 1) o trajeto percorrido pelas crianças, observado pela pesquisa; e 2) a localização da Vila em relação à escola investigada:

I

Figura 1 - Imagem aérea do trajeto percorrido pelas crianças da Escola do Caminho. Imagem obtida por meio do aplicativo Strava.



Figura 2 - Imagem aérea da localização da Vila em relação à escola onde se organizava o Programa Escola Integrada. Imagem obtida por meio do aplicativo Strava.



Sobre os sujeitos da pesquisa, o grupo investigado era composto por 37 crianças, entre 6 e 10 anos, de uma escola que oferece o Programa Escola Integrada (PEI). As crianças eram, em sua maioria, pretas e pardas. Identificamos que o grupo não passava do 3º ano do ensino fundamental I, ou seja, nenhuma delas tinha mais que 10 anos. Durante o período de observação as crianças do programa usaram uniformes, embora algumas utilizassem sandálias e chinelos, o que não era permitido, como advertia quase

diariamente a coordenadora no momento do agrupamento após o café da manhã. De acordo com a coordenadora, o programa atendia crianças moradoras do bairro onde estava a escola, bem como da vila próxima. O monitor e a monitora que acompanharam as crianças moravam no bairro onde é situada a escola, contratado/a por meio de convênio da caixa escolar com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS).

Para preservar a identidade das pessoas participantes da pesquisa chamaremos o fragmento do currículo investigado de *Escola do Caminho*. Escolhemos este nome, pois, em nosso 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 seu desenvolvimento. Acompanhar a Escola do Caminho nos possibilitou selecionar, cruzar e analisar com mais rigor as informações descritas no diário de campo: se a investigação ocorreu nos trajetos de ida e volta das crianças, foi esse fragmento do currículo da cidade que as provocou.

A constituição do território da escola do caminho

As crianças aprendem na/com a cidade. 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 na 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 (2001, p. 51), pesquisas que investigam a produção dos sujeitos “precisa(m) pensar o ser humano como uma maquinação — um híbrido de carne, artefato, saber, paixão e técnica”. Além disso, um território precisa ser pensado não apenas como uma circunstância de lugar, mas também de tempo. Assim, a Escola do Caminho não era apenas um trajeto a ser percorrido: era um momento a ser vivido.

Durante a observação, percebemos que as crianças ressignificavam os espaços da cidade à sua maneira, ainda que o mundo apresente reiteradamente 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, etc. informados no Código de Trânsito Brasileiro, 1997). Já as crianças comunicam-se com uma linguagem que não utiliza conceitos e que se aproxima da sua vivência, o que também ajuda a caracterizar a discussão sobre a constituição de territórios, como pode ser visto a seguir:

Três meninas estavam combinando de visitar umas às outras. 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:

- Sabe aquela casa de passarinhos?

- Sei! Mas aquilo chama pet shop!

- Então, depois que passa o BH [nome de um supermercado], é naquela rua do lado, naquele prédio verde que tem lá. (Trecho do diário de campo, trajeto de ida, 25/02/2019)

Pode-se pensar, com base nesse evento, a respeito de como as crianças reconfiguram e reconstróem o território, a partir de determinados marcadores com sentido tanto para elas quanto para a comunidade em que estão inseridas. Além disso, essas apropriações oportunizam a produção de saberes sobre o espaço e 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 princípios norteadores das práticas de educação integral no Brasil é o de que “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 REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017, p. 32). É possível perceber como esse evento e o pressuposto do documento citado se vinculam ao dispositivo da infantilidade, por sugerir que as crianças se esforçam para pertencer a um grupo, mesmo um composto por adultos/as, os quais, aparentemente, sabem se deslocar pela cidade — embora as crianças usem referências que não estão no “ideal” da vida adulta. Também podemos pensar que as crianças tentam se distanciar do dispositivo da infantilidade ao buscarem uma prática de autonomia infantil. A seguir, outro evento exemplifica como as crianças podem ressignificar os territórios:

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, trajeto de ida, 12/02/2019).

A lembrança que a menina invocava da mãe no bar não dizia respeito apenas à ocupação dela no estabelecimento. Segundo a monitora, a mãe da menina era usuária de drogas frequentemente vista 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). Perguntou-se onde estava naquele momento a mãe da menina, a monitora respondeu que a mãe “estava sumida” e a menina morava com a avó. Lembrar da mãe ao ver um local onde se sabe haver venda de produtos provavelmente cruciais para seu abandono pode pesar menos que o próprio abandono.

Na contemporaneidade, o dispositivo da infantilidade também utiliza discursos da maternidade (compulsória em nossa sociedade, diga-se de passagem) e da infância protegida para dizer sobre os/as infantis. A infância é considerada frágil e dependente, sendo necessário que outras instâncias cuidem dela, usualmente a figura materna. O discurso da maternidade se alia ao dispositivo da infantilidade porque a mãe cuida dos/as filhos/as (geralmente) em todos os aspectos que gerenciam a vida dos/as infantis, como consultas médicas e educação escolar⁶. Não ter uma mãe que cuide deixa uma criança exposta e vulnerável em diversas relações sociais tanto na cidade, quanto na escola. No caso da menina abandonada pela mãe usuária de drogas, a lembrança trazida pelo elemento do currículo da cidade — isto é, o bar em frente ao local frequentado pela menina, antes frequentado por sua mãe — fez a posição de sujeito-infantil da garota, que precisa de cuidados, desestabilizar-se a partir da rememoração, entendida aqui como técnica de si, ou seja, aquilo que retoma 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).

No trecho a seguir é possível perceber como a paisagem de um território é importante para que as crianças se sintam pertencentes, ou não, a ele:

⁶ A Associação Nacional dos Registradores Cíveis 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: 30 ago. 2021.

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 praça 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 “aqui na pracinha do [nome do bairro onde fica a escola investigada e provavelmente onde ela mora] não tem nada, nem gente!” (Trecho do diário de campo, trajeto de ida, 25/02/2019).

A resignificação do espaço no evento em que a garota sai para passear com o pai mostra como os lugares são repletos de afetos. Além da alegria demonstrada ao sair com o pai, apesar do deslocamento entre bairros (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!*” — diz ela — demonstra como a cidade, nesse aspecto de seu currículo, provoca sentimentos nas pessoas. Ao pensar no esforço do dispositivo da infantilidade para marcar as crianças como irracionais e incapazes de participar de discussões do mundo adulto, a indignação da garota nos mostra que as crianças têm olhar crítico sobre questões relevantes da vida, como a disposição de aparelhos públicos em uma cidade.

No que se refere à ideia de constituição de territórios educativos, Leite e Carvalho (2016, p. 132) 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 agrega aspectos formativos aliados a valores importantes, o que se reflete no sentimento de pertença social” (idem), e pode fazer reforçar os laços da comunidade onde a escola está inserida. Esse/a autor/a lembram, ainda, que a constituição dos espaços da cidade como educativos decorre das relações de poder desenvolvidas em cada grupo social. O olhar crítico da garota se aproxima de outro preceito dos discursos de educação integral, como lembra Gadotti (2009, p. 22): “[...] o tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.”

Um aspecto cuja menção importa neste texto diz respeito a como as crianças, quando agrupadas, preocupam-se e são solidárias umas com as outras. Se por um lado as ordens emitidas para o deslocamento das crianças pelas ruas da cidade eram mais gerais

e com o objetivo de chegar ao destino rapidamente e evitar acidentes, sobretudo com automóveis; por outro as crianças se preocupavam com questões de segurança mais específicas, além de outras 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 segurança das crianças. Uma menina, que havia participado do programa no ano anterior, aconselhou e demonstrou 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, trajeto de ida, 18/02/2019).

Em nenhum dos dias de observação vimos o monitor ou a monitora responsáveis pelo grupo avisarem sobre alguma especificidade do trajeto, como buracos, pedras ou desvios das calçadas, ainda que ele/a também utilizassem o mesmo percurso. Diante do objetivo de chegar à Loja para cumprir as tarefas do dia ou voltar à escola para desenvolver o restante da rotina, ida e volta com rapidez e segurança eram as maiores preocupações dele/a. As crianças, por sua vez, pareciam atentar para aspectos que as atingiam individualmente, como 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. Pareceu que a menina se referia a alguma situação de abuso. (Trecho do diário de campo, trajeto de volta, 13/02/2019).

Conforme o argumento que direciona este texto, defendemos que as pessoas podem aprender a partir de artefatos culturais diversos, além dos modos de vida aprendidos nos contatos com as instâncias sociais as quais 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, é cada vez mais difícil separar os conteúdos destinados ao público infantil, do reservado aos/às adultos/as (POSTMAN, 2012). Situações acerca da vida no cotidiano dessas crianças podem surgir, como o caso do conselho dado no evento citado anteriormente. É completamente possível as crianças aprenderem em outras instâncias aquilo que serve para deixá-las seguras e apliquem esses saberes quando estão em contato com o currículo da cidade. Também é possível que as crianças desenvolvam, em grupo, um senso de cuidado entre si, conforme se pode ver no evento a seguir:

Havia um veículo 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 avisou ao grupo um dos meninos que chegou primeiro ao outro lado, andar rápido evitaria deles/as “morrerem atropelados”. (Trecho do diário de campo, trajeto de ida, 11/03/2019).

Embora pareça ser óbvia a estratégia de andar rápido para evitar atropelamentos, o cuidado estabelecido pelas crianças entre elas demonstra o quanto “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 consigo e os outros. O evento a seguir, no entanto, demonstra como as crianças também usam 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, trajeto de volta, 15/04/2019).

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, entre

outros. No evento descrito, um garoto mencionou o local de moradia do colega para ofendê-lo, o que feria a cultura de respeito repetida várias vezes pelos/as adultos/as para as crianças. A particularidade do respeito entre as pessoas não é exclusividade do grupo observado, mas uma questão discutida em 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 sido respeitoso, como tantas vezes demandaram do grupo os/as adultos/as do programa, mas optou por ofender o colega usando para isso a constatação de que o local onde o outro morava é visto pela sociedade como marginal.

Soubemos, pelas crianças presentes durante o conflito, que o garoto vivia falando que morava na Vila, como se quisesse que sentissem pena por sua condição, por isso não podia reclamar por ser “remendado”⁷ (trecho do diário de campo, trajeto de volta, 15/04/2019). Cabe considerar que as vivências das infâncias diferem também em relação à classe social das crianças. Segundo Lansky (2012, p. 87) “os dois mundos — o da favela e do dos bairros — como *habitats* constitutivos das formas de vida de seus moradores, [são] espaços que formam e informam a presença e uso dos espaços públicos pelas pessoas, incluindo as crianças”. Mesmo em um grupo em que aparentemente as pessoas são da mesma classe social, pode haver conflitos por subdivisões externas criadas a partir de relações de poder próprias do contexto vivenciado pelas crianças, 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.

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 empregada aqui 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 capaz de acionar e de ensinar modos de viver que possibilitam acordos, disputas e conflitos diversos; de demarcar posições de sujeito e de hierarquizar subalternidades.

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 a complexidade da infância não pode ser

⁷ O mesmo que imitar em tom jocoso.

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 nos lembra que estas, “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 (res)significar as distâncias, os limites, os tempos, as circunstâncias. Quanto mais utilizam e (res)significam esses espaços, mais criam um sentido de pertencimento a eles; mais educativos se tornam esses territórios.

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 capazes de compreender as dinâmicas do fragmento do currículo da cidade que vivenciavam. Quanto a estar seguro/a na rua, elas não se posicionaram como sujeito-criança: eles/as se posicionam como um sujeito que, com certa autonomia — sem a vigilância de seus/suas mães/pais/responsáveis e dividindo com mais tantas crianças a vigilância feita por sujeitos que cuidam (os/as monitores/as), souberam se comportar conforme as demandas impostas pelo currículo da cidade.

Vale considerar 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 utilizam procedimentos inerentes ao discurso escolar -, em sustentar discursos de que as crianças sabem pouco ou nada e 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, trajeto de ida, 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, trajeto de ida, 20/03/2019).

Durante os trajetos de ida e de volta as crianças precisavam se desviar das fezes dos cães que estavam espalhadas pelas calçadas. Em determinado momento um dos garotos disse que os donos dos cachorros “precisam andar com uma sacolinha e pegar 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 pessoal 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 contribuiu na discussão: “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, trajeto de volta, 26/04/2019).

Um elemento do dispositivo da infantilidade é considerar a criança incapaz (CORAZZA, 2004). No entanto, na Escola do Caminho as crianças propuseram soluções para um problema da cidade — ação 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 para 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 de abril de 2019, as crianças indicaram um problema recorrente que as aflige diretamente e pensaram em algumas soluções, já que necessariamente precisavam fazer esse percurso por várias vezes, e em todas o mesmo problema aparecia.

Durante todo o período de observação não percebemos ações de cidadania que remetiam ao entorno onde a escola está situada, nem nas oficinas fora da escola, nem em

outras vivências do PEI; tampouco exposições dessa temática nos espaços da escola. No período de observação, 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 a respeito do espaço escolar, seja de vivência cidadã. Para constituir um território que se pretende educativo e de acordo com os preceitos do programa, é importante planejar os momentos de deslocamentos pela cidade, tão importantes quanto são os momentos de usos dos espaços públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes áreas de conhecimento debruçaram-se sobre a infância e geraram “um amplo leque de discursos que a contextuam 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. O critério normativo no qual se destacam as visões de senso comum de imaturidade e de incompetência das crianças não pode ser único, já que, como vimos, outros critérios entraram em disputas no fragmento do currículo da cidade investigado. 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”. Sendo assim, a cidade é um espaço de possibilidades para a infância e oferece outra medida corrente de distinção, variável de território para território.

Partindo da premissa segundo a qual a educação integral não apenas estende o tempo escolar com oferta de atividades diferenciadas das comumente praticadas na educação regular, mas amplia a educação para o aprendizado de saberes sobre/da vida, apontamos a questão de que os programas de educação integral que desenvolvem suas atividades fora do ambiente escolar, no entorno da escola ou ocupando espaços públicos das cidades, devem se preocupar não apenas com os aspectos de produção da subjetividade infantil que brinca ou que precisa ir para a escola. Consideramos pertinente valorizar características de curiosidade, de pensamento crítico, de solidariedade e de autonomia importantes por toda a vida dos sujeitos. Se é um programa de educação

integral que efetivamente entra em contato com a cidade na qual está inserido, as crianças também se constituem pelas relações de poder-saber inerentes ao currículo dessa cidade.

Além disso, uma educação que se faz entre os muros escolares se distancia do currículo da cidade e afasta as possibilidades de aprendizagens de uma efervescência das ruas que inspira a criatividade, o trato com o humano, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Se pensarmos que a vida oportuniza experiências diversas e que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26), o ato de caminhar pelas cidades configura possibilidade de aprender coisas diversas, como atenção, cuidado, tomada de decisões, convivência, solidariedade, entre outros. Os aprendizados não devem ser considerados como apenas aqueles ligados ao conhecimento científico, mas também aqueles que têm “sentido no modo como se configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana de estar no mundo, que é por sua vez, ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2002, p. 27). Que possamos nos abrir para aprender na e com a(s) cidade(s) para oportunizar esses saberes às crianças também.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **Comunidade integrada:** cidade para as crianças aprenderem. São Paulo: Prefeitura de Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Comunidade_Integrada-Prefeitura-de-BH.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

BELO HORIZONTE. **Programa Escola Integrada:** orientações gerais para as escolas. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2012.

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

BONAFÉ, Jaume Martínez. O currículo está na rua e devemos investigá-lo. **Portal Aprendiz**. Entrevista. 27 nov. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/o-curriculo-esta-na-rua-devemos-investiga-lo/20141127/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

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.

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; Autêntica, 2004. 192 p.

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.** Instituto C&A, 2017. 122 p. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/07/ei-nas-infancias.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise de Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

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

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

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

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

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. p. 231-249.

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

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

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

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

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, Belo Horizonte, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

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

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. **Ágora**, Vitória, v. 3, n. 6, p. 131-150, 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.6.5>

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

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos Estudos CULTURAIS para a EDUCAÇÃO. **Presença Pedagógica**, Campinas, v. 10, n. 55, p. 53-61, jan.-fev. 2004. DOI <https://doi.org/10.20396/etd.v9io.1047>

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. 6. reimpr. Rio de Janeiro: Graphia, 2012. 190 p.
PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

RIBEIRO, Marietta Colucci. **A criança no espaço urbano**: caminhos escolares. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Arquitetura) FAU/USP, São Paulo, 2014.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto->

mg/images/APOIOCADERNO3/Texto1_Dicionario_critico_curriculo_texto-3.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6. reimpr. 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 reimpr. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 129-154.

SOUZA, Pollyanna Regina Batista de. **O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

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

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: Ulbra, 2006. 316 p.

Recebido em: 29/06/2021

Parecer em: 23/07/2021

Aprovado em: 23/07/2021