

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Espacios de investigación y divulgación.

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil – Argentina

O CURRÍCULO ENTRE MOVIMENTOS ESCOLARIZADOS E NÃO ESCOLARIZADOS: LINHAS TÊNUES

Crizel, Ana Paula (CUURS/BRA)

ana.crizel@gmail.com

Freitas, Francine Nara de (CUURS/BRA)

freitasfran@yahoo.com.br

Rodrigues, Aline (CUURS/BRA)

aliner@universo.univates.br

O artigo apresenta os movimentos de um projeto de pesquisa denominada: *O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar*, vinculado ao Mestrado em Ensino/Univates e o sub-projeto *Espaços e movimentos do currículo: entre o escolar/não escolar e o escolarizado/não escolarizado*, aprovado pelo Edital Universal MCTI/CNPq 14/2013, desenvolvidos pelo *Grupo de pesquisa Currículo, espaço, movimento (CEM)*, cadastrado no Diretório de pesquisa do CNPq. Tem como objetivo investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares, bem como os movimentos escolarizados e não escolarizados e suas relações com o aprender e o ensinar.

O projeto de pesquisa

A pesquisa articula-se com as teorizações pós-estruturalistas a partir dos autores Gilles Deleuze, Roland Barthes e Michel Foucault. Metodologicamente faz uma aproximação à genealogia tomando como referência os estudos de Foucault (2013). A genealogia como uma ferramenta (VEIGA-NETO, 2006) nos instrumentaliza para entendermos as condições de

possibilidade que permitem a emergência de determinados currículos e sua relação com os espaços e movimentos. Pesquisar nesta perspectiva pressupõe estabelecer uma outra relação com os espaços, materiais e sujeitos implicados na pesquisa, pois como afirma Veiga-Neto (2005, p. 67), a pesquisa acontece "em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade".

Tomando o objeto deste texto, as linhas tênues entre os movimentos escolarizados e não escolarizados e os movimentos empreendidos no interior dos quatro espaços de investigação desta pesquisa, pretende-se a partir de um olhar genealógico compreender como tais movimentos se organizam em cada espaço. A intenção não é encontrar uma origem ou algo que esteja oculto ou escondido, mas a partir desta aproximação compreender como determinadas práticas discursivas e não discursivas encontram terreno para sua enunciação. Neste sentido, conforme Veiga-Neto (2005),

A genealogia não se propõe a fazer outra interpretação mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos tem sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivesse, sido descobertas e não invenções (p. 71).

Nesse sentido a análise dos materiais de pesquisa dos quatro espaços objetiva compreender as condições de possibilidade que fazem emergir os movimentos escolarizados e não escolarizados e sua relação com o espaço onde está engendrado.

A investigação acontece em dois espaços escolares¹, sendo uma escola no Brasil e outra na Colômbia e dois espaços não escolares, uma Organização-não-Governamental e uma Fundação de Arte, ambas no Brasil. A aproximação dos espaços de investigação acontece através de entrevistas, documentos oficiais dos espaços, registro em diários de campo, observações, matérias de jornais e site das instituições.

A pesquisa encontra-se no seu segundo ano de investigações, o que nos possibilita perceber algumas linhas, que iremos tecer neste texto. Antes de iniciarmos a trama destas linhas tênues, que mencionamos no título deste artigo, se faz necessário a compreensão de como, no contexto da pesquisa, entendemos os espaços e movimentos.

Conceitualmente a pesquisa compreende os "espaços" como escolares e não escolares e os "movimentos" como escolarizados e não escolarizados. Conforme Gohn (2006) os espaços formais de educação são compostos pelas escolas, instituições reguladas e

¹ No decorrer do texto os espaços escolares serão referidos a partir da sigla EE1 e EE2 e os espaços não escolares como ENE 1 e ENE 2.

organizadas por diretrizes nacionais, já os espaços não formais de educação compreendem estas outras instituições que organizam-se fora do contexto da escola. Neste sentido compreendemos que os espaços, tanto escolares como não escolares, podem abrigar em seus currículos, movimentos escolarizados e não escolarizados.

Compreendemos a escolarização como um processo que se difere da educação, embora, comumente, sejam processos considerados como sinônimos. Para Corrêa e Preve (2011, p. 187) a educação é "[...] qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, qualquer coisa que produza variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão." Portanto, operar com essa perspectiva é compreender que a educação "[...] não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação" (Ibidem, p. 187).

A escolarização também é educação "[...] só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade" (Ibidem, p. 187). A escolarização constitui-se como uma máquina, criada no interior da escola moderna, eficaz na produção de sujeitos úteis e dóceis através de seus processos de homogeneização do conhecimento, seriação, classificação, avaliação, esquadramento do tempo e do espaço.

A partir da aproximação atenta, junto aos espaços que compõe a investigação desta pesquisa, começamos a perceber as linhas tênues entre os movimentos escolarizados e não escolarizados. Não marcamos a oposição nítida e simples entre estes movimentos, uma vez que, ambos, constantemente misturam-se entre si.

Para pensá-las buscamos em Deleuze e Guattari (1997) os conceitos de liso e estriado, que foi desenvolvido por Pierre Boulez para pensar a música. Para os autores não é possível falar do conceito de espaço liso sem nos remetermos ao espaço estriado. Cada conceito opera e mistura-se constantemente um ao outro, tornando complexa esta relação, "[...] os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso." (ibidem, p. 157-158). São linhas que se comunicam entre si e uma pode ser capturada pela outra: ora pode ser lisa, ora estriada.

Contudo, o presente artigo vai além de perceber as linhas lisas e estriadas de cada espaço pesquisado, tendo como principal foco, as linhas tênues que surgem no processo de investigação, que não podem ser caracterizadas como lisas e tão pouco como estriadas.

Os espaços em seus movimentos

Iniciamos a problemática desses escritos, voltando nosso olhar para os espaços escolares. Uma instituição escolar, EE1, regida pelo disciplinamento, cria mecanismos que compara, diferencia, hierarquiza, normaliza os sujeitos, ao mesmo tempo em que trabalha com seu principal instrumento: o saber, o conhecimento.

Nesta lógica, um currículo é definido para este ambiente escolarizado, onde o espaço é dimensional, as relações podem ser normativas e formatadas, tornando os movimentos fixos, estratificados e fechados. A escola, a sala de aula, o professor e os alunos estão implicados no processo de escolarização. São os alunos - sujeitos vistos pela escola como idênticos e iguais - os protagonistas de ações propostas em sala de aula sempre da mesma maneira e em um tempo delimitado. Sobre eles, Kohan (2005, p. 79) afirma que

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação e um conjunto de práticas de poder conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar.

As escolas analisadas estão estruturadas de diferentes maneiras. Cada uma delas em suas diferenças culturais, sociais, históricas.... O contexto e as legislações nacionais de cada país contribuem para a caracterização e diferenças curriculares destas instituições: uma no Brasil e outra na Colômbia.

Dessa maneira, podemos pensar o currículo dessas escolas como linguagem. Como instrumento de fala da escola, de acordo com suas necessidades e crenças. Corazza (2004), diz que:

A linguagem de um currículo é tudo de que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros. Mas, quando diz o que quer,, um currículo confunde-o com as expectativas desses outros... Ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem da sua época e lugar, na qual está enredado (p. 11).

Os currículos escolares estão enredados através de seus documentos e práticas cotidianas, que podem ser percebidas por dispositivos como: regimento, proposta político-pedagógica, rotina, grade curricular, planejamento, avaliação, organização das classes dos alunos em sala de aula, uniforme escolar, horário de entrada e saída, entre outros. São práticas que muitas vezes discursam por si mesmas e contribuem para a formação de cada sujeito, que faz parte deste processo de escolarização.

Ao pensar seus currículos, as escolas o produzem, o inventam. Berticelli (2003) diz que o currículo é uma construção que obedece a diferentes discursividades produzidas em tempos e espaços também diversos. O mesmo autor diz ainda que:

O currículo é um dos 'lugares' em que se 'concede a palavra' ou 'se toma a palavra', no jogo das forças políticas, sociais e econômicas... No currículo pode-se 'ler', assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado (de muitos rostos), o polífono (de muitas vozes) (Ibidem, p. 169).

Percebemos então, que o currículo não é pensado, nem produzido por apenas um grupo de pessoas, mas sim, por todos que estão inseridos nesse movimento de escolarização e que são atravessados por diferentes linhas estriadas e lisas.

A escola moderna, composta por uma multiplicidade de linhas e percebida como uma instituição disciplinar, entre seus diferentes dispositivos de poder possui um regimento escolar. Documento este que apresenta a organização escolar de forma segmentada, estabelecendo funções e os lugares cada sujeito de acordo com seus deveres, permissões e proibições. Desse modo esse documento organiza e objetiva a vida escolar. Sobre este documento, Aquino e Corazza (2009) dizem que:

O regimento escolar/dispositivo, como um conjunto multilinear, de modo algum demarca fronteiras intransponíveis ou contornos definidos entre saber, poder e subjetividade; nada garante seu sucesso ou insucesso definitivo; o dispositivo constitui e define os próprios regimes de enunciação e de silêncio, estes não são nem sujeitos nem objetos, são regimes. (p. 161)

O aluno, ao ser capturado por uma rede de normas e "leis" pedagógicas, torna-se objeto e alvo com base no qual e sobre o qual deverá ser implementada a organização da vida escolar. Assim, as divisões operadas pelo regimento escolar permitem que o sujeito pedagógico seja colocado em segmentos lineares (AQUINO; CORAZZA, 2009). Tratando-se de vida escolar, os mesmos autores apontam a existência de uma rotina linear que é inegável nas instituições escolares: alunos aprovados, os alunos em recuperação e os reprovados... e assim por diante. A jornada escolar é composta por repetições, que podem disfarçar-se dentro do ambiente escolar.

Essa linearidade da escola possibilita cruzamentos entre o estriado e o liso. A partir de Deleuze e Guattari (1997) podemos pensar em um programa móvel, não fixo, onde movimentos de criação possam emergir por "brechas" feitas no espaço estriado, borrando assim fronteiras firmes fixadas por este último. Brechas estas conectadas a práticas inventivas, práticas de proliferação do pensamento e não do enquadramento de modelos ou representações. Problematizar uma mistura entre o espaço estriado e o espaço liso, pensando em possibilidades de passagens de um a outro, tecendo rizomas, cruzamentos, relações

flutuantes, coexistências, por isso sem fixação de um ou outro, mas pensando no movimento do “entre”, nas relações que ocorrem no meio do currículo fixo e do currículo móvel.

Trazemos aqui a ideia de um currículo composto, que se cruza com novas práticas, outras experimentações, outros olhares. Sobre a relação entre liso e estriado, Deleuze e Guattari (1997) nos dizem que

O liso e o estriado se distinguem em primeiro lugar pela relação inversa do ponto e da linha (a linha entre dois pontos no caso do estriado, o ponto entre duas linhas no caso do liso). Em segundo lugar, pela natureza da linha (liso direcional, intervalos abertos; estriado-dimensional, intervalos fechados). Há, enfim, uma terceira diferença que concerne à superfície ou ao espaço. No espaço estriado, fecha-se uma superfície, a ser "repartida" segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados; no liso, "distribui-se" num espaço aberto, conforme frequências e ao longo dos percursos (p. 164 -165).

Relacionando as definições feitas pelos filósofos, trazemos algumas percepções dos dados que já obtivemos durante a análise dos materiais, como por exemplo, informações fechadas que encontramos na agenda de um espaço escolar, onde regras são estabelecidas e normas são dirigidas, como: “Todos os alunos devem formar fila ao sinal de início da aula e término do recreio em local pré-estabelecido”.

No entanto, foi possível perceber também, linhas lisas: os sujeitos- alunos têm lugar para manifestar suas singularidades nas classes em que utilizam diariamente, às quais foram decoradas por cada aluno com imagens de suas escolhas. Conforme Deleuze e Guattari (1997) “o espaço liso é ocupado por acontecimentos ou necessidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades” (Ibidem, p. 162).

Compreendendo o espaço liso como um lugar de afectos olhamos para outro espaço que compõe as investigações desta pesquisa, um espaço não escolar, ENE1, que em seus movimentos possibilita um desfazer de representações, no qual estruturas intensas e sensíveis possam ser experienciadas, (re)fazendo o pensamento de outros modos, com outras composições, com novas relações.

Este espaço, ENE1, produz também seu currículo, mesmo em sua constituição não escolar. E isto ocorre através das oficinas oferecidas aos alunos das escolas; das visitas guiadas pelos mediadores para conhecer a arquitetura do prédio e os trabalhos em exibição; dos cursos de formação de professores, proporcionados antes da abertura de cada nova exposição e do material pedagógico distribuído ao final de cada curso.

Este currículo, em sua complexidade e movimentação, possibilita a tensão de si mesmo. E faz ressoar pela Arte os desejos, anseios e alegrias daqueles que por lá transitam. Aí se encontram as linhas tênues: nos afectos que cada um vai construindo com a exposição, com a arquitetura do espaço, com os mediadores, enfim, com a dinâmica de trabalho proporcionada pelo ENE1.

Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 163) “o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos”. Relacionamos estas intensidades a este espaço não escolarizado de que estamos tratando, no entanto, os mesmos filósofos nos dizem que o espaço liso e o espaço estriado se atravessam e por isso, pensamos o quanto os movimentos não escolarizados estão cruzados por ambos conceitos. Deleuze e Guattari (1997) afirmam que

[...] o espaço pode sofrer dois tipos de corte: um, definido por um padrão, o outro, irregular e não determinado, podendo efetuar-se onde se quiser. Num terceiro nível ainda, convém dizer que as frequências podem distribuir-se em intervalos, entre cortes, ou distribuir-se estatisticamente, sem corte (p. 161).

É este intervalo que nos interessa aqui tecer nossa discussão, o "entre", onde os movimentos não são nem lisos nem estriados que as potências ganham passagem, onde as forças que compõem o currículo saltam. Um intervalo oportunizado tanto pela criação, invenção do pensamento quanto pelas regras e sinais (a intensidade da luz que fez com que as pessoas fizessem silêncio, pois a formação iria iniciar) o limitam. O que possibilita este meio? Não temos respostas, o que temos é a potente afirmação de Deleuze e Guattari (1997)

[...] o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento — nem algo que estaria unicamente no espírito — mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... Mas sempre as passagens de um a outro, as transformações de um no outro, as reviravoltas (p. 166 - 167).

Percebemos assim que não é o espaço liso ou estriado que deve ser validado, ora um, ora outro, mas a intensidade que seus movimentos produzem, podendo tanto ser escolarizado ou não escolarizado, pois a potência está na mistura. Ao encontro disso, Deleuze e Guattari (1997, p. 166) problematizam: “Viagem-árvore e viagem-rizoma? Mas nada coincide inteiramente, e, além disso, tudo se mistura, ou passa de um para outro. É que as diferenças não são objetivas”.

A árvore, pensada como espaço estriado, pela sua rigidez e lógica linear, na contramão do rizoma, pensado como espaço liso, em virtude de ser um emaranhado, movimento sem

distinção e heterogêneo é que trazemos para discussão outro espaço escolar, EE2, pensado na nossa pesquisa. Ao buscarmos as entrevistas realizadas com pessoas que atuam no espaço EE2 percebemos o quanto seus discursos estão atrelados a expressões como: “Não temos currículo”, “Não temos manual de convivência”, “Não temos uma equipe diretiva como as outras escolas”, através das quais podemos pensar a escola como um espaço liso, onde percebe-se um espaço “aberto ou ilimitado em todas as direções; não tem direito nem avesso, nem centro; não estabelece fixos e móveis, mas antes distribui uma variação contínua” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 159).

No entanto, nestas mesmas gravações, encontramos a frase “Elencamos alguns temas e os alunos vão escolhendo os que mais lhes interessam”, o que já nos remete a pensarmos em um espaço estriado, onde alguns limites e contornos são traçados e definidos, o que nos lembra a lógica escolarizada. Retornamos agora a questão: Como potencializar as linhas tênues? Eis a questão.

O EE2, que faz parte desta investigação, propõe-se a uma dinâmica de organização própria, em que os saberes não são fragmentados por disciplinas; a proposta de trabalho é baseada na pesquisa; a relação professor-aluno busca escapar a lógica da hierarquização, oportunizando movimentos por espaços lisos. Os alunos maiores tem liberdade de transitar pelo pátio e arredores da escola; os estudos são direcionados de acordo com os interesses dos alunos; a criação ocupa uma dimensão acima da transmissão de saberes. Embora, sendo um espaço escolar que se dispõe a movimentos na contramão da escolarização a escola também é capturada pelo sistema educacional vigente daquele país que exige documentos que descrevem o seu funcionamento, muitas vezes estratificando sua dinâmica.

Este pode ser o drama do currículo escolar e não escolar: suas variações. Não importa a velocidade em que está, pois o que percebemos é que se encontra em constante movimentação. Corazza (2012), diz que:

Pensando desse modo – com variações entre suas relações de movimentos e repouso, velocidade e lentidão -, não há um currículo que não expresse ou não viva uma vida. Vida impessoal, que precede hábitos, rotinas, regularidades, posições de sujeito, objetos reconhecíveis, valores instituídos, normas legitimadas, ordens estabelecidas, verdades transmitidas (p. 1).

Como anunciamos no resumo, quatro espaços foram escolhidos pelo nosso grupo de pesquisa para investigação, dois escolares e dois não escolares. Três deles já foram articulados até aqui, faltando mencionar um deles: um espaço não escolar que nos instiga pela potência

que teve enquanto existia, uma vez que atualmente encontra-se fechada. Da mesma forma como nos outros espaços, neste também percebemos uma movimentação que circula pelo espaço liso e estriado, movimento percebido através das entrevistas realizadas.

O ENE 2, localizada em um bairro periférico de uma cidade brasileira, se propôs a um trabalho diferente ao existente nas escolas, agregando-se à comunidade onde instalou-se em 2003 e atuou até outubro de 2013. Criou-se um espaço para a promoção de encontros com a arte, literatura, música, dança, esporte e lazer para as crianças e adolescentes residentes neste bairro. O trabalho foi desenvolvido no formato de oficinas que eram oferecidas para quem tivesse vontade de fazer e saber. Oficinas organizadas por voluntários, pessoas que queriam integrar-se ao espaço e também tinham vontade de oferecer o que sabiam. Oficina e não aula. Oficineiro e não professor. Interessados e não alunos.

As oficinas não determinavam público, faixa-etária, duração, era um espaço aberto para a experimentação e criação. Conforme Corrêa e Preve (2011, p. 198) a oficina propõe uma outra relação com o conhecimento e os saberes, com o tempo e o espaço, com a verdade e o poder. Os autores pensam a oficina como "estratégia em educação distinta da escolarização". Para eles, "Não produzir efeitos escolarizantes é abrir espaço para o desconhecido, reduzir o investimento na segurança do *mesmo*, não cultivar esperanças que fazem esperar e consolam" (Ibidem, p. 197).

Esse investimento do ENE 2, em fugir das amarras da escolarização, compreendemos como um movimento liso em meio aos estriamentos que o sistema institui. Tal movimento é possível de ser evidenciado nos excertos de uma entrevista

"[...] a gente queria é fazer um trabalho contrário que tem a escola por isso a história de criar com esse bairro [...] as crianças elas iam pra lá não por obrigação mas por prazer era isso que a gente queria" (Entrevistado A).

"[...] as oficinas que eram oferecidas eram todos os dias da semana mas elas eram super itinerantes tinha um mês que tinham muitas oficinas, no mês seguinte um voluntário já não vinha mais então você tinha que sair atrás de outro né também a ideia é que as crianças poderiam ir se elas quisessem, ir todo dia pra lá elas poderiam se elas quisessem uma vez por semana só podiam, se elas quisessem só na quarta na oficina das duas às três podiam e se quisessem ficar lá brincando livre poderiam também, quer dizer o único compromisso que a gente sempre enfatizava com as crianças é que o compromisso deles era com o grupo e com

o oficineiro na medida em que eles se inscreviam na oficina esse era o compromisso deles se eles não quisessem se inscrever não precisaria mas se eles se inscrevessem naquela oficina eles tinham que entender que o oficineiro vinha e que os colegas vinham tal e aí eles tinham esse compromisso com ele com o grupo né era uma coisa de confiança e de vínculo que eles estabeleceram" (Entrevistado B).

A todo momento estas linhas são capturadas umas pelas outras, podemos evidenciar tal captura nas falas de uma das oficineiras do ENE2 que atuou durante cinco anos com uma oficina de literatura com as crianças e adolescentes:

[...]o que eu posso fazer é oficina de leitura mas leitura em termos de literatura não de alfabetização, trabalhar a leitura de ficção mesmo [...] daí eu me disponibilizei a ir nas segundas de tarde e no início eu até organizei dois grupos assim... um grupo assim que era de crianças até sétima e oitava séries e o outro que era de quinta e sexta até tinha uns de quarta série assim [...] É dois grupos, eu fazia um grupo de mais ou menos quem tava na sétima e oitava série por que a idade também variava bastante porque muitos não tinham assim uma regularidade nos estudos [...] então era assim... quem tava na sétima e oitava eu escolhia contos mais pra aquela idade, para adolescência, aquelas ansiedades, necessidades mais de adolescente (Entrevistada C).

Embora ao ENE2 tenha se proposto a um trabalho diferente que fugisse das estriagens das instituições escolarizadas, transitando por linhas mais lisas, a todo momento existe a possibilidade de uma estratificação como se pode perceber pela organização da oficineira. Sobre essa linha tênue entre liso e estriado Deleuze e Guattari (1997) afirmam que a passagem e a mistura de um movimento ao outro "de modo algum são simétricas, e que fazem com que ora se passe do liso ao estriado, ora do estriado ao liso, graças a movimentos inteiramente diferentes" (p. 180).

Nestes movimentos de pensar o currículo em espaços escolares e não escolares é que vamos finalizando esta escrita. Percebendo que muitas vezes não nos é possível nomear, identificar ou até mesmo caracterizar as linhas tênues, pois o currículo é assim mesmo, como o rizoma que se espalha, sem que possamos saber onde começou ou findou.

A pesquisa continua em andamento, portanto, teremos muito ainda a produzir e problematizar. Este foi apenas um exercício de olhar para nossas próprias invenções e nos deixar ser afetadas no movimento dos currículos.

Referências:

AQUINO, J. G., CORAZZA, S. M. (2009). *Abecedário: Educação da diferença*. Campinas, SP: Papirus.

BERTICELLI, I. A. (2003). In. COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. P. 159 – 176. 3. ed. Rio de Janeiro: DPeA.

CORAZZA, S. (2004). *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.

_____. (2012). *O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação*. IX Anped Sul.

CORRÊA, G., PREVE, A. M. (2011). A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. *Revista de Estudos Universitários*. Sorocaba, 37 (2), 181-202.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V 5. São Paulo: 34.

FOUCAULT, M. (2013). *Microfísica do poder*. (27. ed.). São Paulo: Graal.

GHON, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 14 (50), 27-38.

KOHAN, W. O. (2005). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

VEIGA-NETO, A. (2006). Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J., KOHAN, W. (org.). *Foucault 80 anos*. (p. 79-91). Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2005). *Foucault e a educação*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.