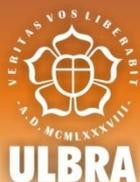


# VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática



ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil

16, 17 e 18 de outubro de 2013

Comunicação Científica



## A RACIONALIDADE DA MATEMÁTICA ESCOLAR PRODUZINDO PRÁTICAS CULTURAIS E NORMALIZANDO O PENSAMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA *ESCOLA ATIVA*

Fernanda Wanderer<sup>1</sup>

**Temática do artigo: Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar um dos resultados de um projeto de pesquisa que vem sendo realizado com o propósito de examinar o Programa *Escola Ativa* (PEA), no que diz respeito a suas práticas de governo sobre a população do campo, enfocando aquelas vinculadas aos processos de ensinar e aprender matemática. Em especial, neste estudo será abordada uma análise da resolução de problemas e das formas de ensinar as quatro operações fundamentais presentes nos documentos do PEA. A sustentação teórica deste trabalho encontra-se nas teorizações pós-estruturalistas, em especial nas vertentes associadas ao pensamento de Michel Foucault. O material de pesquisa examinado é constituído pelos Cadernos de ensino e aprendizagem da área da Matemática endereçados aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A estratégia analítica posta em ação para operar com esse material orientou-se pela análise do discurso em uma perspectiva foucaultiana. Um dos resultados da análise refere-se à estreita vinculação da Matemática com as práticas da cultura do campo, tornando-as dependentes desse conhecimento escolar. Outro resultado diz respeito às formas de efetuar as quatro operações fundamentais que consideram os algoritmos escritos o ápice das possibilidades de resolução, conduzindo e normalizando as formas de pensar e resolver essas operações.

**Palavras Chaves:** Matemática escolar. Programa Escola Ativa. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um dos resultados de um projeto de pesquisa que vem sendo realizado com o propósito de examinar o Programa *Escola Ativa* (PEA), no que diz respeito a suas práticas de governo sobre a população do campo, enfocando aquelas vinculadas aos processos de ensinar e aprender matemática. Em especial, neste estudo será abordada uma análise da resolução de problemas e das formas de ensinar as quatro operações fundamentais presentes nos documentos do PEA endereçados aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A sustentação teórica do projeto e deste trabalho encontra-se nas teorizações pós-estruturalistas, em especial nas vertentes associadas ao pensamento de Michel Foucault.

O PEA é uma política pública de âmbito federal que busca melhorar a qualidade da educação em escolas multisseriadas do campo. Para isso, o Programa disponibiliza Cadernos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [fernandawanderer@gmail.com](mailto:fernandawanderer@gmail.com)

das diferentes áreas do conhecimento e de formação pedagógica para professores e alunos e capacita seus educadores e gestores em Cursos de Formação Continuada. Além de Cadernos, o Programa produziu os chamados “kits” que são constituídos por materiais para uso em sala de aula, como jogos, ábaco, Material Dourado, Tangran, Escala Cuisenaire, blocos lógicos e outros.

Informações disponíveis no Projeto Político-Pedagógico do PEA (BRASIL, 2010a) destacam que seu início ocorreu em 1997, quando foi implementado nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC. O objetivo do Programa consistia, então, em reduzir a repetência e a evasão, com vistas a elevar as taxas de conclusão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas áreas rurais. Em meados de 1999, com o encerramento do Projeto Nordeste, emerge o Programa Fundescola (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola), que passou a coordenar as ações do PEA. Pode-se dizer que o ano de 2007 demarca um momento distinto do Programa, com sua transferência para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), configurando-se como uma das ações da Política Nacional de Educação do Campo. Atualmente, o PEA é desenvolvido em todos os estados do país.

O material de pesquisa examinado neste estudo é constituído pelos Cadernos de ensino e aprendizagem da área da Matemática endereçados aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f). A estratégia analítica posta em ação para operar com esse material orientou-se pela análise do discurso em uma perspectiva foucaultiana. Assim, o exame dos Cadernos fez emergir enunciados que foram compreendidos como uma “função de existência” dos signos, “a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (FOUCAULT, 2002, p.99).

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault destaca que a análise dos enunciados se refere àquilo que foi dito, seja de forma escrita ou oral, não se tratando, então, de questionar aquilo que os enunciados ocultam, “mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas [coisas ditas] o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar” (2002, p.126).

O material de pesquisa foi interrogado considerando o que diz Veiga-Neto (2003) sobre a análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Para ele, “é preciso ler o que é dito

simplesmente como um dictum, em sua simples positividade” (IBIDEM, p.117). E prossegue, afirmando que não se trata de

organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar, nos não-ditos dos discursos sob análise, um já-dito ancestral e oculto (IBIDEM, p.118).

Considerando esses entendimentos, ao selecionar, organizar e constituir as relações entre o material examinado houve a intenção de submetê-lo, conforme aponta Bujes (2002), a um “rigoroso escrutínio”. Tal escrutínio, nas palavras da autora, é realizado com o material de pesquisa para “confrontá-lo, voltar a ele muitas vezes; perguntar-me da possibilidade de estabelecer com\ sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade” (IBIDEM, p.90). O resultado desse exercício analítico e os aportes teóricos que lhe deram sustentação são apresentados nas próximas seções.

### **A racionalidade da matemática escolar produzindo práticas culturais do campo**

Uma das dimensões presentes na análise dos Cadernos endereçados aos alunos das escolas que integram o PEA refere-se à estreita vinculação da Matemática com as práticas da cultura do campo. São recorrentes as situações-problemas apresentadas aos alunos que mostram o quanto as práticas culturais estão marcadas pelo conhecimento matemático escolar, tornando-o essencial e disseminado em nossa sociedade:

- a) Em 1 hectare de terra, Seu Josue plantou 160 000 pés de cana. Se as mudas de cana foram plantadas a distancias iguais e como 1 hectare vale 10 000 m<sup>2</sup>, quantos pés de cana estão plantados em 1m<sup>2</sup>?
- b) Um pacote de 5 kg de arroz custa R\$ 7,50. No armazém da vila, o pacote pode ser aberto para vender porções menores. Então, quanto você pagará por 2 quilos desse arroz?
- c) Um agricultor gasta 2 kg de sementes de milho para semear em 100 m<sup>2</sup> de terra. Quantos quilos gastará para semear em 1 hectare?
- e) O sitio Luar tem área de 37 860 m<sup>2</sup>. O sitio Alegrete tem 3 hectares. Quantos metros quadrados de terra tem a mais o sitio maior?
- f) Seu Juca vendeu 36 000 m<sup>2</sup> do terreno de sua fazenda. O preço combinado foi R\$ 4 000,00 por hectare. Como Seu Juca vendeu por esse preço, quanto ele recebeu pela venda? (BRASIL, 2010f, p.137-138)

Descubra os restos, fazendo as operações:

- a) Havia 438 galinhas na granja. Foram vendidas 125. Quantas ainda ficaram na granja?

- b) No dia das crianças, a professora da turma do campo levou 75 docinhos para a escola. Deu 43 para seus alunos e guardou o restante. Quantos docinhos ela guardou?
- c) O grupo do Zeca tem 6 alunos. A professora pegou 15 folhas de papel e deu 1 para cada aluno do grupo. Depois, guardou as restantes no armário. Quantas folhas ela guardou?
- d) Francisco está ajudando seu pai a semear 86 pacotes de semente. Ontem, eles semearam 15 pacotes. Hoje pela manhã, semearam mais 21. Quantos pacotes ainda restam? (BRASIL, 2010e, p.38)

O exame desses problemas levou-me a conjecturar que eles estariam marcados – e, portanto, constituídos – por aquilo que Paul Dowling (1998) nomeou “mito da participação”. As teorizações do autor, mesmo que não coincidam com as que sustentam este trabalho, uma vez que são vinculadas ao pensamento de Basil Bernstein, mostraram-se produtivas para discutir a matemática escolar produzida pelos Cadernos do PEA. Dowling (IBIDEM) afirma que a matemática escolar se constitui por uma gramática específica, capaz de delimitar e definir o que conta (ou não) como expressão, sentença ou proposição matemática, fazendo com que seus textos (como os Cadernos da área da Matemática do PEA) sejam marcados por determinadas características que os tornam distintivos de qualquer outra área do conhecimento. Além disto, o autor argumenta que a matemática escolar, ao buscar estabelecer vínculos com práticas da vida cotidiana, produz uma mitologia.<sup>2</sup>

O mito da participação integra essa mitologia. Para Dowling (IBIDEM), muitos dos problemas presentes em livros didáticos, como aqueles acima apresentados, estão organizados de acordo com a racionalidade da matemática escolar, não seguindo as regras ou a lógica de

---

<sup>2</sup> Dowling (1998), ao longo de seu livro *The Sociology of mathematics education*, analisa a matemática escolar e a produção de mitos, como o da referência, da participação, da emancipação, entre outros. O mito da referência, para o autor, relaciona-se à incorporação de situações não-matemáticas nos problemas escolares, produzindo a noção de que a matemática escolar se vincula a questões do cotidiano. Porém, da forma como são apresentados esses problemas (pela nomenclatura utilizada e pela própria situação abordada), observa-se que seu foco central está na problematização de conteúdos específicos da matemática escolar. Um exemplo analisado por Dowling é: “Uma loja A vende tâmaras a 230\$00 o quilo. Uma loja B vende-as em pacotes de 1250g por 300\$00. Qual é a loja mais cara? Qual é a diferença de preços entre as duas lojas se quisermos comprar 15kg de tâmaras?” (apud MOREIRA, 2004, p.104). Para o autor, mesmo que esse texto esteja sustentado em uma situação de compra doméstica, evidencia-se, pelo uso de letras para indicar os nomes das lojas e pelos valores correspondentes ao preço do quilo da fruta, que o problema é muito mais matemático do que doméstico. Já o mito da emancipação, para Dowling (1998), está presente em alguns trabalhos desenvolvidos no campo da Etnomatemática. Examinando os estudos realizados por Paulus Gerdes, Dowling mostra que, ao se analisarem os saberes matemáticos produzidos por diferentes grupos culturais, ao mesmo tempo em que há uma valorização desses saberes, eles passam a ser descritos em termos da linguagem da matemática européia, que se mantém como a “régua” para classificar e hierarquizar as diferentes linguagens matemáticas. Trabalhos como os de Knijnik (2006) e de Moreira (2004) discutem esses mitos: no primeiro, o da emancipação é enfatizado quando a autora problematiza a Etnomatemática; no segundo, são tomados como objeto de análise os textos escolares presentes em livros didáticos em que operam os mitos da referência e da participação. Na análise empreendida dos problemas de matemática presentes nos Cadernos examinados nesta pesquisa, observei que apenas o mito da participação se faz presente. Em função disso, apenas esse mito foi discutido.

práticas produzidas por diferentes grupos culturais. Mesmo que a formulação de tais exercícios envolva situações que podem ser associadas a práticas sociais – como aquelas vinculadas à plantação, à compra e venda ou à escola, indicadas nos excertos dos Cadernos –, o que faz com que haja um certo resíduo de práticas não-matemáticas na elaboração dos problemas, seu eixo organizador é um conteúdo matemático – como as quatro operações de números naturais, nos exemplos acima mostrado.

Poder-se-ia, assim, dizer que o mito da participação se faz presente nos problemas de matemática dos Cadernos do PEA. Mesmo que sejam destacadas situações de práticas específicas – como o número de pés de cana a ser plantado em um  $m^2$ , o preço a ser pago pelo arroz ou por um terreno, o número de docinhos ou folhas de papel recebidas por alunos de uma turma – observa-se que o foco da estruturação dos problemas está na matemática escolar, constituindo-a, segundo Dowling (IBIDEM), como um campo do conhecimento que se faz presente em uma diversidade de práticas. Para o autor, ao reconhecer que operações matemáticas estão presentes “em todo o lugar”, o mito da participação marca o conhecimento matemático como algo necessário para a execução e o desenvolvimento das práticas sociais, que se tornariam “incompletas” sem esse saber. Além disso, esse mito poderia nos levar a conceber as práticas culturais como um espaço unificado, fixo e dependente apenas da racionalidade da matemática escolar para sua organização.

Examinando os problemas acima destacados, percebe-se que os estudantes são levados a analisar a prática da plantação de cana, por exemplo, de acordo com critérios especificamente matemáticos, como o número de pés a serem plantados em um  $m^2$ . Também a comercialização de arroz é discutida dando-se prioridade aos dados numéricos, como o preço a ser pago por seu quilo. A granja passa a ser compreendida de acordo com o número de galinhas que possui. E a escola também é discutida unicamente por critérios numéricos, como a quantidade de docinhos que restaram para a professora depois de uma distribuição aos alunos ou pelas folhas de papel guardadas após uma atividade escolar.

Considerando os Cadernos analisados e seguindo os argumentos de Dowling (IBIDEM), poder-se-ia dizer que os problemas escolares aqui examinados engendram o mito da participação, ou seja, mesmo que apresentem situações de algum modo relacionadas a práticas culturais específicas, tais situações são organizadas e discutidas tendo como primazia a racionalidade da matemática ensinada na escola, marcando-a como necessária e presente em todos os lugares. Além disto, diria que são suprimidos os aspectos não-matemáticos que

produzem as diferentes práticas culturais, marcando-as como práticas que necessitam e dependem apenas dos conhecimentos matemáticos para sua organização e desenvolvimento.

### **A racionalidade da matemática escolar normalizando o pensamento infantil**

Outra dimensão presente na análise dos Cadernos do PEA é a produção de modos específicos de efetuar as quatro operações fundamentais. Mesmo que ao longo dos Cadernos sejam enfatizadas diferentes possibilidades de lidar com as operações – por decomposição, por estimativa, pelo cálculo mental e até mesmo pelo uso da calculadora – ao final do processo escolar, ou seja, no Caderno correspondente ao 5º ano são apresentados, de forma mais sistemática, os algoritmos escritos. Estes passam, então, a ser compreendidos como ápice das possibilidades de resolução, conduzindo as formas de pensar as quatro operações.

Essa regulação e disciplinamento do pensamento instituídos por técnicas de calcular – como os algoritmos aqui analisados – é discutida por Rose (2001). Para o autor, assim como a invenção da escrita gerou um conjunto de técnicas, como elaborar listas, registrar informações específicas ou gerais, enviar e receber mensagens, tabular dados que permitam acompanhar as mudanças de um dado fenômeno ou situação, etc., fazendo com que se engendrem mecanismos capazes de treinar a mão e o olho, tornando os humanos “máquinas escreventes” (IBIDEM, p.158), as técnicas que desenvolvem a capacidade de calcular possibilitam a produção de novas coisas, mas também atuam como disciplinador do pensamento ao instituírem uma racionalidade específica para sua realização. Seguindo o autor, pode-se dizer que os algoritmos escritos podem ser tomados como mecanismos “disciplinadores” que regulam as formas de realizar operações e o próprio pensamento dos estudantes.

Analisar não apenas as técnicas de calcular, mas entender o próprio currículo como mecanismo de regulação é uma das dimensões discutidas por Popkewitz em seu livro *Lutando em defesa da alma* (2001). O autor compreende o currículo como uma alquimia<sup>3</sup>, ou seja, uma tecnologia sustentada por uma lógica particular e formal que busca estruturar os conhecimentos escolares e resolver problemas ou exercícios de determinadas formas, configurando-se como um mecanismo disciplinador. Para ele, as matérias escolares incorporam uma sequência e ordem capaz de instituir uma determinada gramática e racionalidade que internalizam procedimentos que organizam tanto o conhecimento quanto a

---

<sup>3</sup> Alquimia refere-se ao processo mediante o qual os campos disciplinares, como a matemática, a literatura, a arte e outros, são transformados em matérias escolares. Para Popkewitz, essa alquimia “envolve uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis – primeiro, no conteúdo do currículo, que enfatiza a transmissão de ‘fragmentos’ (bits) de informação; segundo, na ênfase em determinados recursos textuais e, terceiro, na ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação” (2001, p.105).

maneira de os estudantes pensarem e raciocinarem, como, no caso deste estudo, as formas de realizar operações matemáticas com técnicas escritas específicas: os algoritmos.

Examinando uma prática presente em uma aula de matemática em que a professora questionava e exigia a resposta oral e em conjunto do resultado de expressões do tipo: “Quantos são três lápis mais dois?”, Popkewitz (2001, p.107) destaca que “a aula de aritmética tinha mais a ver com a disciplina e a autodisciplina das crianças do que com a disciplina formal da matemática”, pois elas aprendiam comportamentos, posturas, reações, modos de sentar e, também, cálculos de determinadas formas. Em outro estudo o autor (POPKEWITZ, 1999) destaca, ainda, que a ciência e a matemática são consideradas como campos do conhecimento universais e implicados com o desenvolvimento da razão, normalizando e regulando práticas, gramáticas e racionalidades que atuam para governar “a forma como o mundo deve ser visto, compreendido e transformado” (IBIDEM, p.121).

Popkewitz (2000, p.186) destaca que o currículo pode ser entendido como uma “invenção da modernidade”, que engendra procedimentos, técnicas e saberes com funções regulatórias e disciplinadoras pelas quais “os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade”. O autor enfatiza que a função regulamentadora do currículo pode ser observada em duas dimensões: em primeiro lugar, pela imposição dos saberes que passarão a ser ensinados e transmitidos na escola, ao mesmo tempo em que outros são excluídos. Assim, certos conhecimentos são moldados, modelando também “a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática” (IBIDEM, p.192). Em segundo lugar, a função regulatória do currículo atua pela própria seleção de conhecimentos, que implica não apenas inclusão/exclusão de saberes, como também guia a própria forma de os indivíduos pensarem sobre o mundo. Nas palavras do autor:

Juntamente com a aprendizagem de conceitos e de informações sobre Ciências, Estudos Sociais e Matemática são aprendidos métodos de solução de problemas que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu “eu”. Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar (IBIDEM, p.192).

Para Popkewitz, o livro didático – como os Cadernos do PEA – engendra regras e padrões capazes de determinar o ritmo e os critérios da aprendizagem, delimitando o que conta (ou não) como “verdade” em cada área do conhecimento. Dessa forma, para o autor, pode-se compreender o livro didático como um artefato produzido e produtor de mecanismos reguladores do pensamento das crianças – por meio da inscrição de normas sobre o pensar,

sentir e entender – e do próprio conhecimento, uma vez que estabelece uma ordem, uma hierarquia e uma sequencia para cada campo do saber. Em suas palavras:

As regras para a aprendizagem das matérias escolares são reguladoras, pois envolvem sistemas administrativos para determinar como um indivíduo deve constituir-se como um sujeito moral das próprias ações. Embora aprendendo conceitos e informações sobre ciências, estudos sociais e matemática, os alunos estão envolvidos em métodos de resolução de problemas para inquirir, organizar e entender como são o mundo e o self (IBIDEM, p.121).

A análise dos Cadernos do PEA mostra que no trabalho pedagógico envolvendo as quatro operações há uma ordem (inicia-se com a adição e subtração para posteriormente enfatizar a multiplicação e divisão), uma sequencia (decomposição, cálculo oral e algoritmos) e hierarquia (os algoritmos escritos passam a ser o ápice). Assim, pode-se dizer, seguindo os argumentos de Popkewitz, que os Cadernos passam a regular e normalizar o modo de pensar de professores e estudantes dessa área do conhecimento.

### **Para concluir...**

O escrutínio do material de pesquisa – efetivado com o apoio das teorizações pós-estruturalistas, em suas vertentes vinculadas ao pensamento de Michel Foucault – permite inferir que a matemática escolar produzida pelos Cadernos do PEA atua como um mecanismo de regulação dos sujeitos do campo por meio das atividades pedagógicas – em especial, das situações-problema – e pela estrutura do conhecimento matemático. A análise mostrou que os problemas abordam práticas culturais do campo, mas as organizam de acordo com a racionalidade da matemática escolar, excluindo outros elementos que as constituem. Assim, no limite, pode-se dizer que a matemática escolar dos Cadernos do PEA produz as práticas da cultura do campo, marcando-as como dependentes do conhecimento matemático. Além disso, o exame dos Cadernos apontou que as operações fundamentais também regulam o pensamento dos escolares ao instituírem modos específicos de realização, sendo os algoritmos escritos o ápice, a forma superior de efetuar essas operações.

Esse estudo produziu alguns olhares sobre a matemática dos Cadernos do PEA. Outros podem ainda ser produzidos, afinal problematizar as verdades que conformam o discurso da educação matemática pode ser relevante para que compreendamos melhor como essa área do conhecimento está implicada na instituição de subjetividades específicas para todos nós, sujeitos escolares.

### **Referências:**

- BRASIL. *Projeto base* (Programa Escola Ativa). Brasília: SECAD/MEC, 2010a.
- \_\_\_\_\_. *Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 1* (Programa Escola Ativa). Brasília: SECAD/MEC, 2010b.
- \_\_\_\_\_. *Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 2* (Programa Escola Ativa). Brasília: SECAD/MEC, 2010c.
- \_\_\_\_\_. *Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 3* (Programa Escola Ativa). Brasília: SECAD/MEC, 2010d.
- \_\_\_\_\_. *Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 4* (Programa Escola Ativa). Brasília: SECAD/MEC, 2010e.
- \_\_\_\_\_. *Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 5* (Programa Escola Ativa). Brasília: SECAD/MEC, 2010f.
- BUJES, Maria Isabel. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DOWLING, Paul. *The Sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths/ Pedagogic Texts*. London: Falmer Press, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- KNIJNIK, Gelsa. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- MOREIRA, Darlinda. Texto matemático e interações. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.89-108.
- POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.95-142.
- \_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p.173-210.
- \_\_\_\_\_. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.137-204.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.