



O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO PNAIC: RELAÇÕES DE PODER-SABER NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Carolina da Silva Caldeira (Centro Pedagógico/UFMG)

As questões relativas à alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática têm ocupado lugar central nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para garantir que as crianças brasileiras consolidem habilidades consideradas básicas nos anos iniciais de escolarização, diferentes estratégias têm sido adotadas, tais como emissão de documentos curriculares, implementação de programas de livros didáticos, avaliações de larga escala, formação continuada de professores/as entre outras. Entre essas medidas, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objeto de estudo deste trabalho.

Política pública firmada entre o Governo Federal, Municípios e instituições de ensino superior, o PNAIC, como o próprio nome já indica, tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Para isso, ele estrutura suas ações em quatro eixos, a saber: Formação continuada presencial para os/as professores/as alfabetizadores/as; Materiais didáticos distribuídos para as escolas; Avaliações sistemáticas das crianças em processo de alfabetização; Gestão, mobilização e controle social. O foco específico deste trabalho está na primeira dessas ações: a formação de docentes, que é realizada por meio de encontros de formação com professores/as alfabetizadores/as e equipe formadora das instituições de ensino superior parceiras, baseados em cadernos de formação que são disponibilizados para os/as docentes.

Neste trabalho, analiso os oito Cadernos de Formação destinados a garantir a Alfabetização Matemática das crianças. Lançados em 2014, esse material trata de temas diversos (Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, Educação Estatística, Jogos na educação Matemática) que devem ser trabalhados na formação continuada. Parto do pressuposto de que esse material constitui-se em um currículo, na medida em que determina saberes e conhecimentos a serem ensinados, estabelece metodologias consideradas adequadas e ensina como os/as alunos/as devem ser avaliados/as (SILVA, 2001). Entendo currículo, com base na perspectiva pós-crítica, sobretudo naquela que utiliza os estudos de Michel Foucault, como um modo de selecionar, organizar e distribuir conhecimentos e saberes, estabelecendo relações de poder-saber específicas, com o objetivo de produzir posições de sujeito. No



12, 13 e 14/JULHO/2017
Ulbra / Canoas / RS / Brasil



currículo, “os saberes e conhecimentos se organizam, disputam espaço, estabelecem lutas e definem normas e padrões de conduta” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 796). Nele são vividos os conflitos culturais, políticos e discursivos que evidenciam como o currículo se constitui em um campo de lutas. Por ser um processo de seleção de um conjunto de saberes e conhecimentos, o currículo privilegia algumas experiências em vez de outras, processo esse marcado pelas relações de poder (SILVA, 2001).

Assim, o objetivo deste trabalho é investigar que relações de poder são engendradas e por meio de que técnicas se estabelece o que deve ser ensinado nos anos iniciais do ensino fundamental no currículo de matemática do PNAIC. O argumento defendido aqui é o de que opera nesse currículo a “tecnologia do concreto”, que preconiza que o ensino de matemática nos anos iniciais não deve ser baseado em abstrações, mas deve ter como foco aspectos concretos da matemática. Para isso, duas técnicas são acionadas: a “técnica do uso social do conhecimento” – que apresenta como necessidade para os/as docentes a inclusão dos saberes do cotidiano nas aulas de matemática – e a técnica do lúdico, que estabelece as brincadeiras, a literatura e o jogo como elementos que permitem dar visibilidade aos conhecimentos matemáticos na infância. Para que essa tecnologia opere é necessário demandar dos/as professores/as e dos/as alunos/as determinadas posições de sujeito. Para desenvolvimento desse argumento, este artigo se divide em três partes. Na primeira delas, apresento os conceitos que serão centrais à discussão aqui apresentada, a saber: relações de poder, técnica, tecnologia e posições de sujeito. Na segunda, mostro como a técnica do uso social aparece nos Cadernos de formação e como ela demanda, para funcionar, a posição de sujeito “aluna/o cidadã/o”. Na terceira, analiso de que maneira a técnica do lúdico, para ser operacionalizada, demanda a posição de sujeito “infantil brincante”.

Relações de poder, tecnologias e técnicas em funcionamento no currículo

Na perspectiva pós-crítica que se utiliza das contribuições de Michel Foucault, o currículo é entendido como um artefato que operacionaliza relações de poder. O poder, nessa vertente, não é algo que se possui, mas algo que se dá em múltiplas, variadas e conflitantes relações. O poder não é “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2000a, p.183). Pelo contrário, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas



esferas sociais. Ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2000a, p.183), pois é o “efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 1999, p. 27). O poder é uma estratégia, e seus efeitos de dominação se devem “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

As disposições, manobras, técnicas, tecnologias, táticas são as formas por meio das quais as relações de poder se expressam. Pelo fato do poder estar em constante movimento, esses diferentes elementos também não são definidos anteriormente e só podem ser percebidos nos momentos em que permitem a manifestação do poder. A tecnologia refere-se a “qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (ROSE, 2001, p. 38). Podemos dizer que existe uma tecnologia quando se estrutura o campo eventual de ação do outro para atingir um determinado fim. Embora o poder não esteja localizado nas mãos de alguns, é evidente que ele é articulado em estratégias diversas que objetivam ao governo de todos e de cada um. Assim, temos uma tecnologia em operação quando “saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços” (ROSE, 2001, p. 38) são organizados a fim de governarem os seres humanos.

Para que as tecnologias funcionem, variados mecanismos têm sido inventados para “moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas” (ROSE, 2001, p. 37). Esses modos menores podem ser entendidos como as técnicas colocadas em operação para garantir o governo dos outros, entendido como a “ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243). Nesse sentido, as técnicas e tecnologias são produções que visam possibilitar a ação dos outros de maneiras determinadas.

Cabe registrar que as relações de poder (bem como as tecnologias e técnicas que dele se desdobram) “são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2000b, p. 236). Na teorização pós-crítica de currículo, compreende-se o poder “em sua positividade, como produtor de verdades, de subjetividades, de saber” (PARAÍSO, 2007, p. 54). O poder produz saber, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). As relações de poder são produtivas, também, porque é por meio delas que posições de sujeito



são demandadas, verdades são estabelecidas e são definidos possíveis campos de ação daqueles/as que se inserem nessas relações de poder.

Nesse sentido, o poder demanda determinadas posições de sujeito daqueles/as que são por ele afetados. As posições de sujeito podem ser entendidas como modos que os indivíduos precisam assumir para serem reconhecidos como pertencentes a determinado discurso. Esse discurso está sempre vinculado a determinadas relações de poder. Foucault (1972, p. 61) afirma que o discurso se constitui em um “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade”. Isso significa que, nos diversos discursos, são disponibilizadas posições de sujeito com as quais os indivíduos podem ou não se identificar. Esse processo é perpassado por relações de poder, técnicas e tecnologias.

O sujeito é, portanto, nessa perspectiva, resultado de discursos, relações de poder, técnicas e tecnologias. No que se refere às técnicas e tecnologias, importa destacar que Foucault analisou mais detidamente duas formas de sua expressão: as tecnologias de dominação e as tecnologias do eu. Pode-se afirmar que os sujeitos são produzidos tanto por meio de “técnicas de dominação”¹, aquelas que envolvem processos discursivos e divisórios e que colocam os indivíduos em relações de poder específicas, como por “técnicas do eu”, ou seja, técnicas que permitem aos indivíduos “operarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformaram-se a eles próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Se considerarmos as contribuições de Foucault para pensar o currículo, é importante analisar de que maneira as relações de poder estabelecem tanto técnicas de dominação (por meio da estruturação do campo de ação do outro), como de técnicas de si, aquelas que os próprios indivíduos realizam consigo mesmo a fim de ocuparem determinadas posições de sujeito. No caso aqui investigado, considero que o PNAIC estabelece uma tecnologia do concreto que estrutura as ações em sala de aula, demandando certos conhecimentos, posturas metodológicas e formas de avaliar de professores/as e de alunos/as. Esses/as precisam assumir certas posições de sujeito para serem reconhecidos como sujeitos do currículo estruturado por essa política de formação docente.

¹ Embora nesse trabalho técnica e tecnologia estejam sendo entendidas de modo distinto, é importante destacar que em vários momentos dos escritos foucaultianos, os dois termos são tomados como sinônimos. Apesar disso, para a análise aqui proposta, considera-se que a tecnologia é algo maior e que as técnicas são constituintes de tecnologias mais amplas.



A tecnologia do concreto e a técnica do uso social do conhecimento: demandando o/a aluno/a cidadã/cidadão no currículo da matemática.

A ideia de que a matemática vincula-se a um modo de raciocínio abstrato é uma das mais amplamente divulgadas nos currículos escolares. Raciocinar abstratamente, deixando de lado recursos concretos (como contar nos dedos, em materiais manipulativos ou por meio de desenhos) foi, ao longo dos tempos, um dos objetivos buscados com afinco pelo ensino de matemática. Todavia, nos últimos anos, tal modo de pensar o ensino da matemática vem sendo problematizado e contestado, seja porque promove o fracasso escolar, seja porque “deixa de levar em conta a produção do pensamento nas práticas reais, concretas” (WALKERDINE, 1995, p. 209).

Os materiais de formação do PNAIC inserem-se nesse contexto de problematização da matemática abstrata e passam a operar com a lógica da Tecnologia do Concreto. Nesse sentido, práticas nas quais o ensino é baseado exclusivamente em falas, demonstrações e exercícios descontextualizados são rechaçadas e, em seu lugar, apresenta-se a importância do concreto para o entendimento infantil. Isso se evidencia no trabalho com Contagens, agrupamentos e quantificações, no qual se afirma que “no processo de alfabetização, a criança necessita sustentar suas ações na contagem concreta, um a um, formando novas ordens, agrupando e posicionando. (Caderno 3², p. 80). No trabalho com geometria, defende-se que o nessa proposta de ensino “parte-se de materiais concretos visando a apropriação de conceitos bastante abstratos aos alunos” (Caderno 5, p. 76). Defende-se que um dos direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização é “Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção”. (Apresentação, p. 42).

² Na apresentação dos cadernos não será seguida a norma da ABNT, mas sim o número dos cadernos dos quais os trechos foram retirados, excetuando-se o caderno Apresentação e o caderno Jogos na Alfabetização Matemática, que não são numerados, e serão nomeados com seus títulos. Os títulos dos cadernos são os seguintes: Caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico; Caderno 2 – Quantificação, Registros e Agrupamentos; Caderno 3 – Construção do Sistema de Numeração Decimal; Caderno 4 – Operações na resolução de problemas; Caderno 5 – Geometria; Caderno 6 – Grandezas e Medidas; Caderno 7 – Educação Estatística.



Não se trata, porém, de um concreto empirista, no qual cabe à criança manipular objetos para chegar ao pensamento abstrato³. Trata-se de uma perspectiva em que o concreto vincula-se ao uso social que deve ser feito do conhecimento matemático. Assim, “é necessário incluir o trabalho com conceito, registro e as operações com números naturais – sempre em situações de uso – entre as nossas responsabilidades como alfabetizadores” (Caderno 1, p. 31). O conhecimento matemático deve ser trabalhado em sala de aula nas condições reais de uso, pois é disso que se trata na perspectiva da alfabetização matemática defendida nesse currículo. Nesse sentido, “o pressuposto fundamental do qual partimos é o de ter como referência, para o trabalho em sala de aula, as práticas sociais dos alunos e de suas famílias” (Caderno 6, p. 47). Levar tais conhecimentos para a sala de aula é um princípio básico do currículo de matemática estabelecido pelo PNAIC. Afinal, a habilidade de fazer uso social daquilo que é ensinado na escola tem sido apresentada como um imperativo à educação contemporânea (FABRIS, 2010). Esse material de formação parece fazer parte desse contexto em que o concreto, articulado ao uso social feito do conhecimento escolar, ganha status de verdadeiro.

Para garantir que a técnica de uso social do conhecimento seja operacionalizada no currículo, é demandada a posição de sujeito “aluno/a cidadão/cidadã”. Usar o conhecimento matemático no contexto social é fundamental para o exercício da cidadania. Esta é entendida como “um conjunto de direitos que confere à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo” (Apresentação, p. 39). Para participar da vida em sociedade hoje é fundamental usar diferentes conhecimentos que fazem parte da Matemática. A estatística, por exemplo, deve ser ensinada considerando a “a importância destes conceitos para o exercício da cidadania” (Caderno 7, p. 7). Esse trabalho – articulado ao de grandezas e medidas – permite “formar cidadãos críticos frente às diversas estratégias utilizadas para mascarar, omitir ou manipular as informações” (Caderno 7, p. 31). Os livros de literatura também são utilizados para mostrar “como os conteúdos matemáticos podem se tornar

³ Cabe registrar que, em alguns momentos, a ideia de usar o concreto para chegar ao abstrato esteve presente no material investigado, como quando se afirma que “Aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem em matemática, torna-se imprescindível um trabalho diferenciado, que proporcione ao educando a manipulação de material concreto, como: material dourado, réguas numéricas, problemas esquematizados em partes, entre outros, com o objetivo de se atingir a curiosidade e a motivação, para que a criança consiga formar seus esquemas de representação mental para posteriormente promover a consolidação do conhecimento” (Caderno 4, p. 14). Essa não é, contudo, a tônica predominante no material.



instrumentos importantes para o exercício da cidadania” (Caderno 3, p. 86). Assim, o uso social do conhecimento serve para formar um/a aluno/a cidadão/cidadã, que utiliza a matemática em sua vida para problematizar as situações por eles/as vivenciadas. No que se refere ao uso de livros, cabe registrar que eles são usados não apenas para a operacionalização da técnica do uso social, mas também pela técnica da ludicidade, como mostro a seguir.

A técnica do lúdico e a demanda pelo infantil brincante: jogos e literatura no currículo de matemática do PNAIC

Articulado ao uso social do conhecimento, a ludicidade aparece como elemento importante do currículo do PNAIC. Isso fica evidenciado quando se afirma que há “dois pressupostos fundamentais para o trabalho pedagógico com as crianças dessa faixa etária: o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança,” (Caderno 1, p. 9). O brincar e o lúdico aparecem como um elemento que permite que a tecnologia do concreto se operacionalize no currículo de matemática. Para aqueles conhecimentos mais abstratos e que não aparecem no cotidiano da criança, a brincadeira e a literatura são usadas como recurso para aproximar o conhecimento do cotidiano infantil. Dessa forma, afirma-se nesse currículo que “recorrer aos jogos, brincadeiras e outras práticas sociais nos trazem um grande número de possibilidades de tornar o processo de Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento significativo para as crianças” (Caderno 1, p. 25)

Isso ocorre porque opera nesse currículo a ideia de que “– É de brincar e jogar que as pequenas mais gostam!” (CORAZZA, 2002, p. 60). Esse é um dos princípios mais comumente associados à infância e aos infantis. Como aponta Ariès (1978), a construção da infância passa pela separação dos jogos como característicos dessa etapa, enquanto a maturidade estaria destinada a outras situações. Embora haja diferentes elementos que mostram ao longo da história que a brincadeira não é algo exclusivo do universo infantil, essa noção adquire fortes significados na sociedade contemporânea e é incorporada em materiais de formação docente.

O vínculo estabelecido entre infantis, jogos e o currículo do PNAIC é tão forte que, no material de formação, há um caderno destinado exclusivamente a apresentar jogos e brincadeiras para o ensino de matemática e um encarte com os tabuleiros e materiais



necessários para a execução deles. São 26 jogos apresentados nesse material, além de vários outros disponíveis nos relatos de práticas que aparecem ao longo dos cadernos de formação. O jogo é considerado não como “um mero passatempo” (Caderno Jogos Na Alfabetização Matemática, p. 5), mas como elemento importante da aprendizagem. Afinal, é “no brincar [que] podemos encontrar tanto a aplicação do conhecimento escolar quanto do conhecimento espontâneo, dois tipos de conhecimentos considerados como participantes da cultura infantil” (Caderno 1, p. 56).

No currículo de matemática do PNAIC demanda-se e produz-se a posição de sujeito “infantil-brincante”. Não se trata, porém, de uma brincadeira realizada de forma espontânea. A brincadeira e os jogos são submetidos à lógica escolar. Eles não têm como objetivo o divertimento, mas a construção de habilidades matemáticas básicas. Assim, ainda que os jogos e as brincadeiras tenham lugar central nesse currículo e que se demande um infantil-brincante, as relações de poder que se estabelecem transformam esse infantil em um/a estudante de matemática. A brincadeira – uma das marcas do/a infantil na contemporaneidade – é colocado em segundo plano, já que o foco principal é garantir a alfabetização matemática na idade certa. Parece que também no currículo de matemática opera a lógica de antecipação dos saberes escolares, analisada por Caldeira (2016) no que se refere à Língua Portuguesa.

Além dos jogos e brincadeiras, a literatura também assume papel importante na construção do infantil-brincante, afinal, ela é um dos elementos que atuou na construção da infância moderna. A literatura infantil se caracteriza como mais um elemento criado para diferenciar adultos de crianças. Isso se evidencia pelo fato de que “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII”, pois, antes disso, “não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’” (ZILBERMAN, 2009, p. 15, grifo da autora). Assim, trazer a literatura para o currículo de matemática é uma forma também de garantir a produção da infância na contemporaneidade. Como a literatura infantil é, de modo geral, associada à ludicidade, pode-se afirmar que a presença desse recurso no currículo de matemática também atua na produção de infantis-brincantes, por meio da operacionalização da técnica do lúdico.

Nos cadernos de formação de matemática, “foi mantida a mesma estrutura [dos cadernos de Língua Portuguesa] para os encontros em grupo e iniciam-se sempre pela leitura deleite. Por vezes a leitura é seguida pela discussão de como a literatura infantil e a



matemática podem dialogar⁴” (Caderno 1, p. 15). Percebe-se, assim, como a literatura infantil é usada na formação docente para o deleite, para o prazer e para a fruição. Porém, há também um vínculo explícito com o ensino. Dos vinte livros indicados para leitura nos cadernos, apenas três não se vinculam explicitamente ao tema trabalhado no Caderno⁵. Assim, sugere-se, por exemplo, a leitura do livro “Nunca conte com ratinhos”, de Silva D’Angelo para, em seguida “discutir as possibilidades pedagógicas dessa obra literária para o trabalho com o Sistema de Numeração Decimal” (Caderno 3, p. 87). Indica-se, também, a leitura de “Livro dos números, bichos e flores” de Cléo Busatto, para que posteriormente os/as professores/as possam “retomar os livros de literatura do PNLD presentes na escola e selecionar aqueles que podem se relacionar ao tema deste caderno” (Caderno 3, p. 87).

O uso da literatura para o ensino de Matemática é, portanto, um dos principais recursos da técnica do lúdico para efetivar as aprendizagens infantis. Parece que, aqui, mais do que a leitura deleite, o que se pretende mostrar são possibilidades de uso didático desses materiais para garantir que os/as alunos/as gostem de Matemática. A ludicidade, tantas vezes apresentada como instrumento para que as crianças aprendam determinado conteúdo, é acionada como técnica para garantir os direitos de aprendizagem dos/as alunos/as. O/a professor/a não deve ser apenas leitor/a dessas obras, mas deve ser alguém capaz de usá-las para fins didáticos claramente estabelecidos.

Considerações finais

No currículo de matemática do PNAIC opera a tecnologia do concreto que, para se efetivar, utiliza-se da técnica do uso social do conhecimento matemático e da técnica da ludicidade. Nesse processo, esse currículo demanda a posição de sujeito aluna/o cidadã/o e infantil brincante. Para operacionalizar essas técnicas, uma série de saberes e discursos são acionados, a fim de garantir que elas se afirmem como verdades. Assim, saberes da psicologia, da alfabetização matemática, do currículo e da didática são acionados para mostrar

⁴ Esse trecho refere-se à explicação sobre como funcionam os encontros presenciais entre professoras e formadoras das universidades, baseados nos Cadernos de Formação. Explica-se que nesses encontros haverá sempre um momento de leitura deleite. Além de livros para a leitura deleite, há sugestão de outros para o trabalho específico com matemática, como mostro a seguir.

⁵ Trata-se dos livros “A lua dentro do coco” de Sergio Capparelli, “Quem tem medo do ridículo”, de Ruth Rocha e “Classificados e nem tanto”, de Marina Colasanti.



como essas técnicas poderão, de fato, garantir que as crianças estejam alfabetizadas matematicamente aos oito anos.

Cabe ressaltar, porém, que tanto as técnicas como as posições de sujeito aqui analisadas não se estabelecem sem conflitos. Afinal, como o currículo é um campo de disputa, é possível perceber no material de formação momentos em que outros saberes tentam se afirmar como verdade. Também é possível perceber como os saberes que são subalternizados nesse currículo aparecem, fazendo operar outras técnicas e demandando outras posições de sujeito. Há, assim, conflitos constantes nas demandas desse currículo.

Todavia, como essas a tecnologia do concreto, a técnica de uso social e a técnica da ludicidade são os elementos predominantes nesse currículo procurou dar-se visibilidade a eles neste trabalho. Com isso, espera-se iniciar um debate que permita problematizar as verdades educacionais contemporâneas. Em tempos nos quais grupos conservadores têm tentado afirmar suas verdades no currículo, seja por meio da formação docente continuada, seja por meio da definição de currículos nacionais, aprender a problematizar aquilo que tomamos como verdadeiro e pensar de outra forma as normas educacionais é um dos mais importantes desafios da da pesquisa em educação contemporânea.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1978.

CALDEIRA, Maria Carolina. Dispositivos da infantilidade 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. 263f., enc. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy. Avaliações no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental: governo de professores/as e alunos/as e implementação do dispositivo de antecipação da alfabetização. **Práxis educativa (UEPG)**, v. 11, p. 795-811, 2016.

CORAZZA, Sandra. **Infância & educação: era uma vez...quer que conte outra vez?**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

DREYFYS Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.



FABRIS, Eli. A realidade do aluno como imperativo pedagógico: práticas pedagógicas de in/exclusão. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**. Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000a. p. 179-191

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b. p. 229-242

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação**. Chapecó-SC: Editora Argos, 2007.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul/dez, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2009.