

## Um olhar sobre o trabalho do professor de matemática do 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas do estado de São Paulo na perspectiva foucaultiana

Rosângela Eliana Bertoldo Frare\*  
Daniela Dias dos Anjos\*\*

O presente texto constitui o trabalho final da disciplina *Educação, liberdade e regimes de verdade*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco. À luz do pensamento foucaultiano e tendo em vista que a primeira autora é professora de matemática do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública do estado de São Paulo, pretendemos aqui, problematizar e refletir sobre esse contexto de trabalho.

Marcada por prescrições formais ou informais, por problemas comuns ao ensino público e atravessada tanto pelos interesses dos alunos, quanto pela intencionalidade da professora; essa é a realidade de trabalho da primeira autora deste ensaio. Esse cenário integra seu objeto de pesquisa de doutorado, cuja questão de investigação é: “Como o professor de matemática do 3º ano do Ensino Médio pode trabalhar na tentativa de mobilizar seus alunos e possibilitar aprendizagens com sentido diante das prescrições e dos problemas comuns ao ensino público?”

Diante do contexto citado, o pensamento foucaultiano possibilita estranhamentos frente ao que vivencia. O trabalho do professor de matemática no ano em questão, na rede pública estadual, é perpassado por práticas discursivas, regimes de verdade, relações de poder-saber, modos de objetivação e subjetivação, diante dos quais, ele pode resistir, tentar lutar por aquilo que acredita, partindo de pequenas ações para fazer a diferença.

### As escolas públicas estaduais e suas prescrições

As escolas da rede pública do estado de São Paulo, como a maioria das escolas, mantêm uma organização bastante tradicional, que se assemelha à ideia do panóptico de Bentham, definido por Veiga-Neto (2011), como sendo um espaço fechado, todo dividido, com um ponto central de onde é possível enxergar todos os outros. Os alunos, divididos em turmas, ficam em salas fechadas, cada um em sua carteira, em fileiras, e o professor fica na frente da sala, de onde pode ver todos os alunos. Além disso, pode se pensar na escola como um todo, como um panóptico, pois todos os seus alunos estão divididos em salas e cada sala está sob o olhar de alguém

superior, seja da sua sala, do pátio ou, como ocorre ultimamente, por câmeras. Dificilmente evidencia-se uma organização que vá na contra-mão desta. Por que essa organização perpassa gerações? Por que, outras características escolares também perduram nos dias atuais? O que se pode fazer diante disso?

De acordo com Veiga-Neto (2011, p. 70-71), a escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis, [...] corpos maleáveis e moldáveis”. Seguindo essa ideia, Vicentin (2013, p.47), entende que “a escola torna-se o lugar ideal, peça central e motriz para disseminar as ideias sociais e políticas do projeto moderno: justiça, igualdade e liberdade”.

Desse modo, a escola se transforma em um ambiente regido pelas prescrições, que nada mais são do que regulações, documentos, discursos que chegam, dando a ideia de “cura”, de “salvação”, de algo que se seguido à risca vai resolver todos os problemas da Educação, de algo que tem que ser feito para se atingir uma meta, uma Educação de “qualidade”. Qualidade de que ponto de vista? Para quê?

Retomando a questão do controle, aforma como se dá a organização física da escola, não é o único meio para que ele se exerça. Também há as prescrições que podem vir tanto de maneira informal – reuniões, conversas, ATPCs (Aulas de trabalho pedagógico coletivo) –, quanto formal – documentos oficiais, avaliações externas, cadernos do aluno e do professor, *sites* da Diretoria de Ensino da Região e da Secretaria da Educação. E Foucault incita a pensar: Enquanto professora de matemática, mergulhada nesse contexto, como se colocar frente a isso?

As escolas da rede pública estadual são guiadas por um documento, implantado pela Secretaria da Educação em 2008, que consiste no currículo básico comum, para os níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio. Esse currículo se materializa nos *Cadernos do Professor e do Aluno*, que consistem em apostilas organizadas por disciplina/ano/semestre. Estas se constituem por situações de aprendizagens e seus respectivos conteúdos, habilidades e competências. Os conteúdos são considerados como “meios para a

\* Endereço eletrônico: robertoldo81@hotmail.com

\*\* Endereço eletrônico: daniela.anjos.prof2015@gmail.com

formação dos alunos como cidadãos e como pessoas” (SÃO PAULO, 2012, p. 44). Pessoas? Cidadãos? Então, aqueles que não passam pela escolarização não podem ser considerados pessoas ou cidadãos? As habilidades “traduzem, de modo operacional, as ações que os alunos devem ser capazes de realizar” (SÃO PAULO, 2012, p.55). As competências a serem desenvolvidas pelos alunos aparecem como guia para a ação educacional.

O *Currículo de Matemática*, em especial, está organizado em torno de algumas competências a serem desenvolvidas: “capacidade de expressão pessoal, de compreensão de fenômenos, de argumentação consistente, de tomada de decisões conscientes e refletidas, de problematização e enraizamento dos conteúdos estudados em diferentes contextos e de imaginação de situações novas” (SÃO PAULO, 2012, p. 35). Além disso, é defendido que a Matemática, assim como outras disciplinas, “têm um programa que estabelece os temas a serem estudados e que constituirão os meios para o desenvolvimento de competências pessoais” (SÃO PAULO, 2012, p. 36). Mas a forma como esse currículo vem sendo trabalhado dentro das salas de aula, possibilita o que está previsto nele? A realidade enfrentada pelo professor de matemática diariamente, condiz com o que está prescrito? Por que tanta persistência em torno do desenvolvimento de competências?

O currículo pode ser entendido como um meio de regulação e disciplinamento:

o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social (POPKEWTIZ, 2010, p. 194).

De modo geral, o *Currículo do estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2012, p. 7, grifos nossos), sob a pretensão de, “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da *qualidade* das aprendizagens dos alunos”, garantir “conhecimentos e *competências* para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede”, ter uma escola que seja “capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”, defendendo a aquisição de *metas* que os alunos têm direito a alcançar, e reforçando a

necessidade de melhora no *desempenho* dos alunos, se mostra extremamente fundamentado em conceitos neoliberais.

De acordo com Veiga-Neto (2011), atualmente está havendo uma condução neoliberal da educação como direito, para a educação como mercadoria. Peters (2010) considera que, no neoliberalismo, a educação funciona sob a lógica do mercado competitivo. A escola passa a funcionar sob uma cultura de empresa e o objetivo é preparar indivíduos adaptados para o novo mercado. Nessa perspectiva, os sistemas educacionais têm que ser reestruturados de modo que atendam às necessidades do comércio e da indústria e nesse caso, tudo se volta para a questão econômica.

Ball (2004, p. 1109) aponta que as políticas sociais e educacionais, vêm sendo, “articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas” pela economia. O autor assinala que isso leva a um menosprezo das metas sociais da educação, e reforça a sua transformação em um negócio, em que os “valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle” (BALL, 2004, p. 1112) e “os valores e incentivos das políticas de mercado legitimam e dão impulso a certos compromissos e ações – empreendimento, competição, excelência – ao mesmo tempo em que inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade, tolerância” (BALL, 2004, p. 1122).

Ao invés do trabalho com o conhecimento, as escolas passam a ter em vista resultados, níveis de desempenho e formas de qualidade.

Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. [...] esse processo de objetivação contribui mais geralmente para a possibilidade de pensar nos serviços sociais, como a educação, enquanto *formas de produção*, iguais a outros tipos de serviços e de produções [...] padronizados, calculados, qualificados e comparados (BALL, 2010, p.1116, grifos do autor).

Vicentin (2013, p. 113) também defende que a escola, o currículo e o conhecimento, se tornaram,

pela lógica do mercado, em um tipo de serviço. “A escola através de um currículo mais sensível aos hábitos e práticas comerciais e utilitários, incorpora em seu discurso o universo semântico da economia, como ao afinar a noção de cidadania ao termo qualidade”. Nesse cenário, cada vez mais, a educação está sujeita a “pressupostos e prescrições normativos” do “economicismo”, e, de tal modo, se define o “tipo de ‘cultura’ que a escola é e pode ser” (LINGARD et al., 1998, apud BALL, 2004, p. 1111). Por essa ótica, o *Currículo do estado de São Paulo*, foi colocado “em prática com a finalidade das escolas funcionarem como uma rede integrada, com o desejo de promover conhecimentos e competências comuns a todos os alunos, auferidos através de processos avaliadores” (VICENTIN, 2013, p. 111).

O cumprimento do currículo é verificado, atualmente de forma bimestral, por avaliações denominadas de Avaliação da Aprendizagem em Processo – aplicada aos alunos de todos os anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio – e, anualmente, a escola passa pela avaliação do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), cujos resultados explicitados pelas provas de língua portuguesa e matemática regulam ações no ano seguinte. No caso do Ensino Médio, são avaliados os alunos do 3º ano. Nesse sentido, as avaliações escritas acabam levando ao fortalecimento dos currículos.

Os exames escritos (periódicos ou até mesmo continuados) – diferentemente das grandes provas orais, nas quais os alunos tinham de demonstrar (provar...) sua competência – foram exatamente os instrumentos que colocaram em marcha tanto as técnicas de vigilância (permanente e hierarquizada) quanto as técnicas de julgamento normalizador. Os resultados disso são bem conhecidos: de anônimos, tornamo-nos indivíduos objetivados e submissos. [...] Ao tomarmos essa forma moderna de exames como lógica e natural, enquanto instrumento destinado a avaliar o conhecimento dos alunos, não percebemos que ela é, ao mesmo tempo, uma eficiente técnica de poder (VEIGA-NETO, 2010, p. 236).

Dependendo do índice apresentado em comparação com o ano anterior, dos dados estatísticos que revelam uma visão geral do cenário educacional do estado, a escola é, de certa forma, forçada a melhorar seus resultados – em língua portuguesa e matemática. Nesse cenário, sendo a matemática a disciplina em que os alunos apresentam

mais dificuldades, os índices são mais baixos, crescem menos, e conseqüentemente, a cobrança sobre o professor de matemática é maior. Isso se intensifica ainda mais, quando se atrela o resultado ao pagamento de uma bonificação para todos da escola – professores das diversas disciplinas, gestores, funcionários. Como pensava Foucault, as estatísticas moldam os sujeitos, e na escola não é diferente: as estatísticas que trazem resultados de avaliações externas ditam o que deve ou não ser feito durante o ano, seja para se sobressair ou para manter-se no mesmo patamar nas próximas avaliações, e conseqüentemente, a pressão recai sobre os sujeitos da Educação: professores e alunos.

Sob a luz do pensamento foucaultino, cabe aqui a seguinte reflexão: O que resta a nós – professores e alunos – frente a tudo isso: sistema, currículo, influência de ideias neoliberais, prescrições, avaliações? O que resta ao professor de Matemática? Como o professor de matemática do 3º ano do Ensino Médio pode trabalhar na tentativa de mobilizar seus alunos e possibilitar aprendizagens com sentido diante das prescrições e dos problemas comuns ao ensino público? Como realizar um trabalho nessa etapa da escolarização básica, que vá além das prescrições?

### **Os sujeitos da Educação**

O sujeito é considerado por Foucault como uma construção. O sujeito é historicamente constituído, é fruto das microrrelações, é um constructo do poder-saber. Para Foucault (1995, p. 235), há dois tipos de sujeitos: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade e por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” Os seres humanos são transformados em sujeitos a partir de três modos de subjetivação, de acordo com Veiga-Neto (2011, p.111): “a objetivação de um sujeito no campo dos saberes”, “a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica”, e “a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo”. Ou, dito de outra forma, “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2011, p.111).

Assim, como expõe Freitas (2016, p 24), para Foucault, o sujeito se constitui pela objetivação e pela subjetivação. Ambas se dão ao mesmo tempo e de diversas formas e dependem “das relações de

poder às quais está submetido em um determinado momento histórico”. E complementa: “há sujeitos que desenvolvem suas subjetivações somente pelas objetivações, uma vez que as práticas de objetivação constituem sujeitos que servem como objetos, com corpos dóceis e úteis, por meio de mecanismos disciplinares”. Pensando na Educação, de que forma ela tenta produzir ou transformar os sujeitos envolvidos nela? Como se dá a objetivação e a subjetivação na instituição escolar?

A educação escolar ocorre na instituição-escola e, como apontam Deacon e Parker (2010, p. 103), para Foucault, a comunicação no interior das instituições é uma forma técnica de poder. Assim, “educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas) que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem”. Nessa instituição, imperam práticas discursivas, que de acordo com Veiga-Neto (2011), moldam as maneiras como constituímos, compreendemos e falamos sobre o mundo. A pedagogia é uma prática discursiva que, por sua vez, se constitui e se alimenta de outras práticas discursivas. “Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p. 100). Dessa forma, as práticas discursivas conduzem a um assujeitamento.

Sobretudo, “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário” (VEIGA-NETO, 2011, p. 101). Gore (2010) explicita que as pedagogias funcionam como regimes de verdade, e as relações de poder-saber são fundamentais, nesse processo. Os regimes de verdade estão presentes nas prescrições, sejam elas formais ou informais. Como esses regimes de verdade refletem no trabalho do professor e no cotidiano escolar dos alunos da rede pública do estado de São Paulo? O sujeito das prescrições é o mesmo sujeito que se encontra nas escolas hoje?

Na Educação, há muitos discursos educacionais que são dominantes, que provêm de culturas dominantes e que são considerados como regimes de verdade. Aquilo que o professor ensina nem sempre é escolhido por ele, mas por esses discursos dominantes. Conforme aponta Peters (2010, p. 213), a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com uma lógica do mercado, sob o princípio do neoliberalismo, em que “os seres

humanos transformam-se em sujeitos do mercado, sob o signo de *Homo economicus*”. Nesse sentido, os discursos da pedagogia não têm a função somente de passar ideias, mas também de subjetivar, de produzir determinados tipos de sujeitos que convêm a um ideal dominante, no caso, a economia. Para Popkewitz (2010, p. 208), os discursos sobre educação apresentados por políticas educacionais, relatórios de reformas e nos documentos não representam apenas linguagens sobre educação; “eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas”.

De acordo com Larrosa (2010, p. 98), há uma multiplicidade de discursos educacionais, os quais têm como base o iluminista, cuja ideia é a de que a razão ilumina, transforma e melhora a sociedade. Por isso, “os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta”. O currículo, ao trazer regimes de verdade, é uma forma de subjetivação, pois “é uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina dos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir” (POPKEWITZ, 2010, p.186).

Não de forma diferente, o sistema de Educação pública do estado de São Paulo carrega consigo práticas discursivas, regimes de verdade, relações de poder-saber, incutidos em um currículo comum e reforçados por outras formas de prescrições que circulam em suas escolas. Nesse contexto, há uma sucessão de subjetivações e objetivações, nos quais estão envolvidos de forma mais expressiva, professores e alunos. Na visão de Larrosa (2010, p. 54), o sujeito pedagógico ou a produção pedagógica do sujeito, devem ser analisados não só do ponto de vista da objetivação, mas também do ponto de vista da subjetivação, “do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma”.

É importante considerar que o sujeito da sala de aula escapa ao sujeito das prescrições. O sujeito ideal para a instituição escolar, de acordo com as prescrições, é aquele que pode ser “guiado pela ordem e pelo controle, garantindo o progresso de toda a estrutura social” (VICENTIN, 2013, p.47). No entanto, o aluno das prescrições, um sujeito atemporal, a-histórico, é diferente daquele que se encontra hoje nas salas de aula. Diferente do aluno

real, com suas expectativas, seus interesses outros, seus regimes de verdade, muitas vezes contrários aos que circulam na escola. Principalmente, quando este aluno está no último ano da escolaridade básica, etapa na qual, muitas vezes já tem um emprego, já se decidiu com relação ao prosseguimento ou não dos estudos, passou por todo o processo de escolarização sem ver sentido na escola e, sobretudo, no conteúdo de matemática que lhe foi “passado”. E como fica a situação do professor diante dessa contradição? O que resta ao professor de matemática da rede pública estadual diante desse cenário?

Com relação à disciplina de matemática, os alunos carregam uma série de adjetivos negativos, uma quantidade considerável de verdades já naturalizadas no discurso escolar e social, o que implica um esforço muito grande de professor no sentido de desconstruí-las. O sujeito-professor, sob o olhar foucaultiano, precisa ser entendido,

não como o salvador da humanidade, mas como um sujeito capaz de analisar as imposições, equilibrar a razão, minimizar as distâncias, possibilitar a originalidade naquilo que “escapa”, trazer à tona o que está apagado, articular o poder para a promoção do saber; um ser capaz de refletir sobre as suas verdades e as verdades dos outros. Enfim, um sujeito capaz de indagar as suas próprias crenças e, assim, criar condições para que seus alunos “aprendam” a escutar, a ler, a olhar e a questionar o mundo de significações que o rodeiam e que o interiorizam (FERES, 2008, p.118).

Muitas vezes, os professores abandonam suas verdades para aceitar as verdades de um sistema. Há um conjunto de verdades que vão dizendo o que é ser um bom professor, o que é uma boa escola etc. Um bom professor de matemática, por exemplo, pela lógica das políticas públicas do estado de São Paulo, é aquele que, atende as exigências neoliberais e que, seguindo as competências e habilidades indicadas na *Matriz de Referência para o Saresp*, consegue fazer o índice de seus alunos no IDESP (Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo) subir na disciplina e também, aquele que faz com que a porcentagem de alunos classificados nas avaliações externas, com desempenho nos níveis *Abaixo do básico* ou *Básico*, passe para o *Adequado* ou o *Avançado*. Mas o professor de matemática deve se acomodar diante de tudo isso?

### As possibilidades

O sujeito-professor, tendo suas

intencionalidades, suas verdades, não pode desistir de lutar por aquilo que acredita. Tem que resistir fazendo pequenas ações dentro da sua realidade de trabalho, buscando possibilidades, procurando brechas. De acordo com o pensamento foucaultiano, a resistência é uma forma de escolha, de liberdade. A liberdade em Foucault é alcançada, conforme destaca Veiga-Neto (2011), pelas pequenas revoltas diárias, quando pensamos e criticamos nosso mundo, quando destruimos ou criticamos verdades histórico-socialmente construídas. Nessa perspectiva, a liberdade é entendida como uma atitude-limite, “uma atitude de permanente reflexão e transgressão” (VEIGA-NETO, 2011, p. 26), uma busca por ultrapassar os limites das fronteiras, ao invés de negá-las, a “real capacidade de mudar as práticas em que somos constituídos ou nos constituímos como sujeitos morais” (RAJCHMAN, 1987, apud VEIGA-NETO, 2011, p. 27). Como o professor pode ser livre diante do contexto educacional descrito até o momento, para possibilitar que o aluno aprenda matemática?

Perante a realidade das escolas públicas do estado de São Paulo, contemplada pelas prescrições, ideais neoliberais, objetivação e subjetivação dos sujeitos da educação, regimes de verdades, entre outros, é possível pensar novamente: O que fazer diante de tal realidade? É possível ir além das prescrições?

Na tentativa de dar um caminhar para a questão de investigação explicitada a princípio – Como o professor de matemática do 3º ano do Ensino Médio pode trabalhar na tentativa de mobilizar seus alunos e possibilitar aprendizagens com sentido diante das prescrições e dos problemas comuns ao ensino público? – defendemos que uma formação do sujeito-aluno não pode ficar só no currículo, no que está prescrito. Isso não significa que é possível deixar de segui-los, mas dentro disso, há que se procurar possibilidades, partindo de pequenas ações, buscando uma liberdade, tal como pensava Foucault.

Em Educação, convém dizer que “a prática da liberdade consiste nas respostas inventivas que os professores sejam capazes de fornecer naquelas circunstâncias contestadas, problemáticas, nas quais eles estão situados” (PIGNATELLI, 2010, p. 151). Em se tratando da matemática, de acordo com Feres (2008, p.114, grifo da autora), na sociedade atual, a escola convive com uma grande “heterogeneidade de sujeitos, desejos e ‘verdades’” e o professor, ao buscar “uma matemática significativa provoca um repensar sobre a própria prática, na qual um conceito deve ser apresentado de diferentes formas e

linguagens diversificadas, dando oportunidade para a construção do discurso, do saber e, se possível, do poder”. E repensar a própria prática é uma forma que o professor tem de problematizar, de produzir estranhamentos, de ver com outros olhos, e, sob a visão foucaultiana, de indagar sobre o que fazer agora, com o que foi feito da Educação. Mais especificamente, é uma maneira de questionar como a matemática vem sendo trabalhada em atendimento às prescrições de um currículo, conflitando com a realidade das salas de aulas, e de pensar em possibilidades para ir além.

### Referências

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 97-110.

FERES, Solange Aparecida de Camargo. Reflexão Crítica: Um olhar para entender o que “nos passa”. *Horizontes*, v. 26, n.2, p. 113-119, jul./dez. 2008.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. *Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FREITAS, A. *Processos de subjetivação e a escrita de si em contexto militar: uma análise discursiva*. 2016. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco (USF), Itatiba, SP, 2016.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-20.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 35-86.

PETERS, M. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 211-224.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 127-154.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 173-210.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2012.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, A. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 225-246.

VICENTIN, Marcelo. *O cinema vai à escola: um papel para diferentes personagens (relações entre currículo(s), cultura(s) e identidade(s))*. 2013. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco (USF), Itatiba, SP, 2013.

### Sobre as autoras

**Rosângela Eliana Bertoldo Frare:** doutoranda em Educação na Universidade São Francisco (USF). Obteve o título de mestre em Educação em 2015, pela mesma Universidade, e possui formação inicial em Matemática. Atualmente é professora de Matemática do Ensino Médio da rede pública estadual paulista.

**Daniela Dias dos Anjos:** possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência como professora de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e ensino superior. Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da USF, e atua na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Recebido em setembro de 2016

Aprovado em outubro de 2016

*Horizontes*, v. 34, n. 2, p. 93-98, ago./dez. 2016