

Políticas Públicas de Inclusão e a privatização da responsabilidade docente na e pela formação de professores

Possa, Leandra Bôer

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil
leandrarp@gmail.com

Bragamonte, Patrícia Luciene de Albuquerque

Prefeitura Municipal de Alegrete, Alegrete/RS, Brasil
patriciabragamonte@gmail.com

Resumo

Entre o público e o privado, o coletivo e o privativo, as políticas internacionais e nacionais de inclusão têm movimento um tipo de arte de governar. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, com foco nos estudos foucaultianos, tomamos a noção de governamentalidade para entender a inclusão como um possível imperativo que vem articulando diferentes tecnologias capaz de conduzir condutas na contemporaneidade. Condução de conduta que aponta para uma perspectiva de análise da política inclusiva não como ação da superestrutura das organizações internacionais ou estatais, mas inventada por uma racionalidade que opera para dirigir condutas de sujeitos que, em sua liberdade, consentem ser governados; um movimento em que a liberdade é parte das tecnologias de condução. Para pensar sobre isso tomamos como referência documentos internacionais e políticas nacionais de formação de professores no Brasil para analisar como a inclusão, como discurso de verdade, constitui o professor como responsável pelo processo e pelas boas práticas inclusivas. Esta forma de responsabilização individual pelo processo inclusivo e pelas boas práticas inclusivas passa pela formação e auto-formação, emergindo como empreendedorismo do e no professor, tendo como modo de operação a criação do desejo que se dá nos discursos de sensibilização, do gerenciamento do risco e do compromisso de todos e de cada um.

Resumen

Entre lo público y lo privado, lo colectivo y lo privativo, las políticas internacionales y nacionales de inclusión tienen construido un tipo de arte de gobernar. A partir de una perspectiva post-estructuralista, con foco en los estudios foucaultianos, tomamos la noción de gubernamentalidad para entender la inclusión como un posible imperativo que viene articulando diferentes tecnologías capaces de conducir conductas en la contemporaneidad. Conducción de la conducta que apunta hacia una perspectiva de análisis en que la política inclusiva no es una acción de la superestructura de las organizaciones internacionales o estatales, sino inventada por una racionalidad que opera para dirigir conductas de sujetos que, en su libertad, consienten ser gobernados; un movimiento en el que la libertad es parte de las tecnologías de conducción. Para pensar sobre ello tomamos como referencia documentos internacionales y políticas nacionales de formación de profesores en Brasil para analizar cómo la inclusión, como discurso de verdad, constituye el profesor como responsable del proceso y de las buenas prácticas inclusivas. Esta forma de responsabilización individual por el proceso inclusivo y por las buenas prácticas inclusivas pasa por la formación y auto-formación, emergiendo como emprendimiento del y en el profesor, teniendo como modo de operación la creación del deseo por los discursos de sensibilización, de la gestión del riesgo y el compromiso de todos y cada uno.

Abstract

Between the public and the private, the collective and the private, the international and national policies of inclusion have movement a kind of art of governing. From a post-structuralist perspective, focusing on the foucaultian studies, we take the notion of governmentality to understand inclusion as a possible imperative that is articulating different technologies capable of conducting conduct in the contemporary world. Conduct of conduct that points to a perspective of inclusive policy analysis not as action of the superstructure of international or state organizations but invented by a rationality that operates to conduct conduct of subjects who, in their freedom, consent to be governed; a movement in which freedom is part of the driving technologies. To think about this, we refer to international documents and national teacher education policies in Brazil to analyze how inclusion, as a real discourse, constitutes the teacher as responsible for the process and for inclusive good practices. This form of individual accountability for the inclusive process and for the inclusive good practices goes through the formation and self-training, emerging as entrepreneurship of the teacher and, having as a mode of operation the creation of the desire that occurs in the discourses of awareness, risk management and the commitment of each and everyone.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.060>



Palavras Chaves: Políticas de inclusão, governamentalidade, inclusão, professores e sua formação.

Palabras clave: Políticas de inclusión, gubernamentalidad, inclusión, profesores y su formación.

Keywords: Inclusion policies, governmentality, inclusion, teachers and their training.

INTRODUÇÃO

A centralidade da Educação na difusão da inclusão como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013) tem acionado práticas de responsabilização docente no que concerne à aplicação e regulação de saberes que dizem respeito a essa verdade. O professor, além de estar incluído é convocado a ser inclusivo e a trabalhar a favor dessa verdade, “assumindo para si o discurso que a compõe [tornando-se] um importante braço do Estado” (MACHADO, 2016, p. 202).

Ao analisarmos as práticas de formação de professores percebemos que o modo como os discursos se organizam, como procuram intervir e regular as várias formas de ensinar e aprender – quais saberes desenvolver, quais estratégias utilizar e quais as finalidades das ações –, envolvem os docentes em uma rede de saberes onde se dissemina a inclusão como uma verdade irrefutável.

Nesse sentido, os saberes inclusivos mobilizam práticas e reconfiguram os processos de formação dos professores na busca de torná-los cada vez mais afinados com uma racionalidade que pretende incluir todos e gerenciar riscos.

Neste texto, tomamos como referência documentos internacionais e políticas nacionais de formação de professores no Brasil para analisar como a inclusão, como discurso de verdade, constitui o professor como responsável pelo processo e pelas boas práticas inclusivas, dentre os quais destacamos: recomendações internacionais e os movimentos brasileiros de regulação da formação docente.

1. INCLUSÃO, RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS E REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Especialmente nas últimas décadas, experimenta-se no Brasil um conjunto de reformas educacionais planejadas em consonância com as recomendações dos organismos internacionais¹. Noguera-Ramírez (2011) aponta que propagada a “crise mundial da educação” produziu-se a “mundialização da educação”. Dessa forma, os debates em torno da educação adquiriram um contorno multinacional, permitindo, de um lado, “um discurso mais ou menos homogêneo, exprimido hoje nos conceitos de ‘currículo’, ‘sociedade de aprendizagem’, ‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘educação permanente’ ou ‘educação por competências’” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 182).

Após a participação do Brasil, na “Conferência de Educação para Todos” (UNESCO, 1990), este se comprometeu em erradicar o analfabetismo e mudar as prioridades do atendimento educacional. Houve uma intensa mobilização na criação de políticas para a superação das metas estabelecidas pelos organismos internacionais e, com isso, muitos projetos foram lançados, reformulados e/ou extintos.

A luta pela “educação para todos”, que na década de 90 passa a ser gestada pelos organismos internacionais é assumida pelo Brasil através do documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” que apresenta uma série de compromissos, no sentido de universalizar o acesso à educação e de satisfazer o que seriam as necessidades básicas de aprendizagem, assim determinadas: “leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, [...] conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNESCO, 1990, p. 3).

¹ Dentre os organismos internacionais destacam-se o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses movimentos que colocam a educação como braço do Estado mobilizam práticas de formação de professores em uma rede de acordos com a meta de produzir a “construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2005, p. 11), entendendo-o como protagonista que garantiria uma educação para todos. Nessa trama discursiva vão se delineando discursos que tratam a formação docente como eixo estratégico para a consolidação das reformas dos processos educativos, da escola e do modelo social (IMBERNÓN, 2009), que tem como pano de fundo a proliferação do discurso inclusivo.

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL 1999), está se constituindo em uma das áreas estratégicas para a reformas educacionais do país. Deveriam adequar as “políticas sociais [...] ao cenário de reformulação política e econômica do sistema” (BRASIL, 2005, p. 11) e, assim, introduzir novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais

[...] para poder transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e modos de comportamento democrático, igualitário, respeitoso da diversidade cultural e social do meio ambiente etc. Assumir essas novas competências comporta uma nova forma de exercer a profissão e de formar o professorado [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Desta trama – acordos discursivos e jogos de poder emergindo de vários lugares – convergiu o modelo de formação de professores voltado para organização e ordenação das experiências pedagógicas em um processo de universalização de determinadas práticas, cujas características são consideradas inerentes à atividade docente:

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 4).

É possível dizer que o conjunto de análises e reflexões, a conjugação de forças e a utilização de diferentes instrumentos permitiram formular e justificar esboços idealizados para as práticas dos professores, levando a efeito a criação de programas de formação que têm por finalidade regular não só as decisões mas, as ações individuais, coletivas e institucionais, onde alinham-se “as capacidades de autogoverno dos sujeitos com os objetivos das autoridades políticas por meio da persuasão, sedução ao invés de coerção” (ROSE, 1998, p. 39), agindo “pelo poder da verdade [e] pelas fascinantes promessas de resultados eficientes” (MILLER; ROSE, 2012, p. 93).

METODOLOGIA

Neste texto, não investimos no método como um caminho seguro, “onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33), mas o tomamos como “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a realidade do mundo” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86).

Dessa forma, a escolha dos materiais para contemplar as questões desse estudo não buscou a afirmação de uma verdade definitiva, mas uma possibilidade entre outras que supõe um modo de ver e que exige a escolha de determinadas ferramentas analíticas.

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, com foco nos estudos foucaultianos, tomamos a noção de governamentalidade para entender a inclusão como um possível imperativo que vem articulando diferentes tecnologias capaz de conduzir condutas na contemporaneidade, inserida em “uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em nosso presente para governar sujeitos” (LOCKMANN, 2013, p. 58).

No desenvolvimento da obra de Michel Foucault é possível compreender a governamentalidade tanto como uma “razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto” (VEIGA-NETO, 2000, p. 193), quanto como o “contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] do eu” (FOUCAULT, 1994, p. 49).

Nesse sentido, essa ferramenta nos possibilita pensar a inclusão como uma estratégia da racionalidade vigente que opera na condução das condutas dos docentes para que assumam prerrogativas que os incluam nas relações da economia de governo e, assim, possam conduzir as condutas dos demais sujeitos envolvidos com a educação.

Ao extrairmos alguns fragmentos dos materiais selecionados para essa empiria, procuramos olhar para o dito, de modo a perceber como as estratégias de governo² são engendradas nos discursos dos documentos internacionais e das políticas nacionais de formação para agirem sobre a conduta dos professores – modelá-la, guiá-la e administrá-la – na constituição de subjetividades docentes para a inclusão.

Ao tomarmos assim os discursos, atribuímos importância ao que eles fazem e menos importância ao que eles supostamente dizem ou representam. Por isso, interessa não um suposto sentido oculto, suas in/coerências, mas a função que se pode atribuir àquilo que é dito sobre os professores, como é dito e no momento em que é dito.

Por meio de uma análise das recorrências discursivas encontradas nos materiais analíticos, vislumbramos como esses discursos, sobre e da formação de professores, operam nas condutas dos docentes que, em sua liberdade, consentem ser governados: um movimento em que a liberdade é parte das tecnologias de condução.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Com a compreensão da centralidade, nos modos de vida neoliberais, das práticas educativas e difusão dos saberes sobre inclusão, percebemos que a Educação tem sido usada como uma estratégia que busca intervir para tornar o professor “mais afinado com essa racionalidade” (MACHADO, 2016, p. 201).

Ainda, segundo Machado (2016), o professor pode ser visto como aquele que, sendo capaz de aceitar as verdades da educação, nomeadas como salvadoras, trabalha em prol delas e divulga seus benefícios. Por isso, que formá-los dentro dos preceitos da racionalidade vigente e despertar suas vontades para continuar aprendendo e investindo em si – para que possam ter cada vez mais recursos para permanecerem no jogo – se torna fundamental.

² Seguindo a proposta de Veiga-Neto (2002), o uso da palavra governo refere-se à ação ou ato de governar (- se), como ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma, para controlar suas ações.

Ora, se tomamos governo enquanto condução da conduta, conforme expresso por Foucault no célebre texto *O sujeito e o poder* (Foucault, 1995a), desde sempre educar é governar, e ao professor que educa cabe apropriar-se de um determinado conjunto de saberes e práticas que, entre outros aspectos, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo (self-government) de modo a direcionar sua própria conduta como docente (COUTINHO & SOMMER, 2011, p. 98).

Por meio das ações governamentais para garantir um ensino de qualidade para todos (BRASIL 1997; 1999) percebemos que os professores são alvos de governo das condutas: são regulados, constituídos e posicionados pelos processos de formação e pelos modos de se conduzir nas práticas que dizem como e porque ensinar:

O Governo Federal formulou e implementou, no período de 1995 a 2002, política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No período compreendido entre os anos de 1995 e 1998, o MEC priorizará esse segmento, mediante a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores. No segundo período do governo (1999 a 2002), a política focalizou a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada (BRASIL, 2005, p. 12 – grifos nossos).

As partes dos materiais analisados indicam a organização de cursos específicos para os docentes já atuantes e sublinham a importância da inserção de certos temas considerados relevantes para a formação dos professores.

Devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e o seu desenvolvimento pessoal: saídas em grupo, participação de eventos, intercâmbio de informações, debates sobre temas da atualidade, organização de associações e grupos autônomos com diferentes finalidades, produção de expressão coletiva (revista, jornal, vídeos, fitas, teatro, dança), uso de tecnologias de informação e comunicação etc. (BRASIL, 1999, p. 133 – grifos nossos)

A partir da leitura dos fragmentos foi possível perceber o modo como as determinações que organizaram a formação e as práticas dos professores – PCN e os Referenciais – buscaram torná-los conectadas a uma racionalidade, focando na produção de um tipo específico de professor que seja capaz de cuidar, acolher, incluir, refletir, orientar, gerenciar riscos, resolver problemas, ser responsável, flexível, fazer escolhas e tomar decisões.

O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária [...] Por essa razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho (BRASIL, 1997, p. 66 – grifos nossos).

pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos [...] fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão [...] investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las [...] atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida [...] utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 82-83 – grifos nossos).

Estão engendrados nessa teia de relações os debates em torno da educação em consonância com as recomendações dos organismos internacionais, especialmente a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos onde a educação, é entendida não só

como domínio de instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 3 – grifos nossos).

Para efetivar essa nova concepção, a própria Declaração vai apontar a melhoria urgente “das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente [como] elementos decisivos” (UNESCO, 1990, p. 6). Dessa maneira, uma das estratégias elencadas para a objetivar a (re)definição da função dos processos educativos foi a inscrição da formação docente, especialmente a continuada, na melhoria da qualidade da educação brasileira a fim de “assegurar à população o acesso pleno a cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida [como] um compromisso da Nação” (BRASIL, 1999, p. 39). É o que sinaliza também o relatório Jacques Delors ao afirmar que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 2001, p. 160).

Olhar para algumas práticas da formação de professores se torna produtivo no sentido de entender como esses movimentos conduzem as condutas dos docentes para que assumam prerrogativas que os incluem nas relações da economia de governo e assim, se tornarem responsáveis pela sua conduta e pela condução dos demais sujeitos envolvidos.

Ainda sobre essa questão, nos alinhamos aos estudos de Traversini (2003) ao argumentar que uma das afinidades entre a inclusão e os objetivos neoliberais³ é a responsabilização dos sujeitos pelos seus feitos, pela sua conduta, pelo seu modo de ser, ou seja, “para minimizar o risco depende, então, das escolhas feitas pelos indivíduos, famílias e comunidades, entre as várias opções que o mercado oferece” (TRAVERSINI, 2003, p. 46).

A autora ainda argumenta que essa responsabilização não é imposta aos indivíduos, mas que, nesse jogo neoliberal, “cada um/a e todos/a aqueles/a comprometidos/as e engajados/as com o desenvolvimento do país” (TRAVERSINI, 2003, p. 148) são encorajados, livres e empreendedores para que possam se prevenir.

Essas análises mostram a produtividade da inclusão dentro de um modo de vida neoliberal que vai pressupor “como regular o governo, a arte de governar, como [fundar] o princípio de racionalização da arte de governar no comportamento racional dos que são governados” (FOUCAULT, 2008, p. 423).

Nessa relação, vemos a ênfase colocada no professor, convocando-o para a responsabilização social em torno da inclusão. Um efeito que nos parece naturalizado e que se utiliza da tática da sedução, em que a formação deva ser consumida, constituindo “uma atitude e uma cultura nas quais se sintam responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade” (BALL, 2005, p. 545) pelo sucesso da inclusão escolar.

³ Nos limites desse trabalho não faremos uma discussão sobre o neoliberalismo, no entanto, o compreendemos como uma “mentalidade de governo, uma concepção sobre como as autoridades devem usar seus poderes para melhorar o bem-estar nacional, sobre os fins que devem buscar, os males que eles devem evitar, os meios que devem usar e, em especial, a natureza das pessoas sobre as quais elas devem agir” (ROSE, 2011, p. 214).



A inclusão, nessa interpretação, faz com que a diversidade esteja na ordem imperativa de um princípio naturalizado como fica expresso na orientação de modelos de formação de professores. Basta a formação de professores para que as instituições e os espaços educativos se tornem inclusivos; basta estar aberto para receber os diferentes; boa vontade suficiente para fazer arranjos na estrutura física das instituições e mudar algumas das formas de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez., p. 539-564.
- BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- _____. (1999). *Referenciais para a Formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- _____. (2001). Parecer 009/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília.
- _____. (2005). *Orientações Gerais. Objetivos, diretrizes e funcionamento*. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação.
- Coutinho, K. & Sommer, L. H. (2011). Discursos de sobre Formação de Professores. In: *Currículo Sem Fronteiras*. v.11, n.1, Jan/Jun, p.86-103.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Foucault, M. *As técnicas de si*. Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813.
- _____. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes.
- Lockmann, K. (2013). A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada.. p. 317. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lopes, M. C. & Fabris, E. H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- Machado, R. B. (2016). A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. 2016. p. 309. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Miller, P & Rose, N. (2012). *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. Trad. Paulo Ferreira Valerio. SP: Paulus.
- Noguera-Ramirez, C. (2011). *Pedagogia e Governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rose, N. (1988) *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: Silva, T. T. (Org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, p. 30-45.
- _____. (2011). *Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes.
- Traversini, C. S. (2003). *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.
- Veiga-Neto, A. (2000). *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In Portocarreiro, V.; Branco, G. C. (org.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro (RJ): Nau, 2000, p. 179-217.

_____ (2007). Paradigmas? Cuidado com eles! In: Costa, M. V. (org.) Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p.35-47.

_____ (2009). Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPEl | Pelotas [34]: 83 - 94, set./dez., 2009.

