

Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença

Marisa Vorraber Costa*

Este texto tem o objetivo de levantar alguns focos para a discussão do tema deste Simpósio: *Currículo e diferença – aportes teóricos e práticos para a cultura pedagógica*. Minha intenção é contemplar o aposto explicativo constante no título, tendo como pressuposto que discutir a diferença é uma boa maneira de pensar sobre ela e sobre como a questão da diferença tem sido introduzida, interpretada, problematizada, debatida e trabalhada, hoje, na cultura pedagógica em que nos inscrevemos.

Identidade e diferença - construções discursivas nas arenas do significado

A questão da diferença surge no pensamento pedagógico brasileiro dos últimos vinte anos, embutida nos debates que ampliam, complexificam e matizam o escopo da abordagem das desigualdades sociais e educacionais. Inscrita no leque de teorias que problematizam a educação sob uma ótica cultural, tal questão emerge intrinsecamente vinculada às discussões sobre identidade, um dos conceitos-chave da filosofia e da teoria social que vem sendo submetido ao crivo desconstrutor das análises inspiradas na vertente pós-estruturalista.

* Universidade Luterana do Brasil-ULBRA e Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. mcvorraber@terra.com.br

No espectro dessas teorias, identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra, e compõem o eixo das principais discussões da atualidade preocupadas com justiça e igualdade. Nessa condição de mútua dependência, identidade e diferença são produzidas nas tramas da linguagem e da cultura, resultando de atos de fala, de enunciados lingüísticos que as instituem. Assim, não emergem da ordem natural das coisas, mas de jogos de poder que criam os significados validados no interior dos sistemas simbólicos da linguagem e da cultura. Ser isso ou aquilo ou ser diferente disso ou daquilo é algo que se estabelece simbólica e discursivamente em meio às relações de poder que permeiam as lutas pelo significado nas práticas sociais de grupos assimetricamente posicionados. É o poder de nomear, descrever, demarcar, classificar e hierarquizar que define a identidade e estigmatiza a diferença. No jogo de forças de sistemas que se organizam por oposições binárias, um dos pólos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se assim como “a norma”. Quem tem o poder de instituir a norma – a identidade – a impõe aos “outros” – a diferença. O pólo narrativo, aquele que conta a história, que diz como o outro é ou deve ser, é a agência hegemônica da identidade, que marca a diferença do “outro” em relação a si própria.

As lutas pela identidade travam-se nas arenas da política cultural do significado. Nela, a “identidade normal é ‘natural’, desejável, única” (SILVA, 2000, p.83), sua força é tal que ela nunca é *uma* identidade, mas *a* identidade. Interessamos aqui que a pedagogia escolar tem sido um dos territórios privilegiados da normalização de sujeitos. Ou seja, o lugar onde a “identidade normal” não é apenas o modelo a ser atingido, mas onde ela se fortalece mediante a constante vigilância sobre os “anormais” e a descrição daquilo que explicita e aponta para a discrepância entre a diferença e a identidade.

Muitos autores, entre eles Rose (1998), Popkewitz (2006), Portocarrero (2006), Silva (1998, 2000), Varela (2002), Veiga-Neto (2000, 2001, 2006), têm chamado a aten-

ção para o refinamento das práticas de normalização nas sociedades contemporâneas como estratégias de governo de grupos e de populações inteiras. Segundo Hall (2001)

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma 'identidade' em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (p.109)

O que pretendo neste texto é movimentar-me brevemente em duas direções. Na primeira, minha intenção é procurar mostrar que o ímpeto normalizador da instituição escolar parece estar produzindo mais expurgo da norma do que identidades encaixadas na ordem. Quer dizer, há cada vez mais “estranhos” do que “normais”. Para garantir a administração da identidade está ocorrendo uma proliferação da diferença. Na outra direção, meu propósito é refletir sobre uma possibilidade pedagógica para lidar com a diferença sem excluí-la. A meu ver, para isso seria necessário desessencializar as identidades e historicizá-las, mostrar e problematizar as identidades em sua face construída, produzida nas injunções políticas do poder no interior das sociedades e das culturas.

A proliferação da diferença

Em Hall (2001), como em Bauman (2005), encontramos alusões às conexões entre as estratégias modernizadoras da globalização, centradas na ordem e na assepsia social, com os processos identitários de diferenciação. Hall aponta como uma das evidências o fenômeno global das migrações no

mundo pós-colonial. Sem lugar nas ordens políticas e econômicas assentadas sobre riqueza e consumo, enormes contingentes de desterritorializados peregrinam pelo mundo em busca de um lugar que os “suporte”, que possa “tolerá-los” com seus déficits. Bauman, por sua vez, tem problematizado o que denomina de “refugio humano”, uma massa de expurgados produzidos pela modernização, um efeito colateral da ordem e do progresso econômico. Ao longo dos últimos vinte ou trinta anos esses “outros”, excluídos para assegurar o sucesso da ordem e do progresso, foram sendo produzidos nas narrativas políticas, geográficas, econômicas, e tantas outras, como atrasados, subdesenvolvidos, pobres, pré-modernos, primitivos, violentos, improdutivos, etc. Uma das maneiras de cartografá-los nas margens, posicionando-os à beira do precipício social, condenados ao desterro. A globalização produziu e continua a produzir um “refugio humano” que precisa ser descartado, jogado no lixo, e talvez sem chances de reciclagem. As políticas culturais da identidade são parte desse processo e é preciso estarmos atentos a elas.

Se nos transportarmos para o microcosmo escolar, poderemos observar em andamento um equivalente processo de produção da diferença e de expurgo. Em pesquisas que venho desenvolvendo, variadas faces desse fenômeno têm sido visibilizadas e problematizadas (COSTA, 2006, 2007). Os sujeitos escolares de hoje estão sendo crescentemente narrados em repertórios discursivos forjados no terreno das novas *expertises* dedicadas à “administração do eu contemporâneo”, tal como argumenta Rose (1996). O gerenciamento das subjetividades está ao encargo de um contingente numeroso de variados profissionais da área *psi*, especializados em descrever, classificar, nomear, medir, diagnosticar e tratar do eu. Os “especialistas da alma” providenciam o diagnóstico de anomalias, desvios, desencaixes, e o encaminhamento dos seres fora da ordem àqueles setores da maquinaria social contemporânea, engendrados e atualizados estrategicamente para sua captura e reforma. Crianças e jovens inatingidos pelas

usuais pedagogias e práticas da escola vêm sendo crescentemente esquadrihados em suas discrepâncias da norma. O “hiperativo” é uma das identidades inventadas no interior dos discursos *psi*, narradas como ruptoras da ordem e, como tal, desestabilizadoras da lógica pedagógica da maquinaria escolar marcada pela racionalidade espaço-temporal moderna. Os *laboratórios de aprendizagem* das escolas estão repletos desses jovens sujeitos fora da ordem, que não se adaptam, não obedecem, não estudam, não se comportam adequadamente e não aprendem as lições da escola no local e no tempo designados para isso. Desatentos, desordeiros, agressivos, vândalos, preguiçosos, desinteressados, violentos, belicosos são alguns dos adjetivos empregados para descrevê-los como corpos e almas fora de controle, como alunos-problema, e definir seu estatuto num certo tipo de cartografia das margens.

É nesse sentido que falo de uma proliferação da diferença, algo que resulta do escrutínio minucioso com vistas ao esquadrihamento. O problema nessa estratégia de governo das subjetividades é que, em sua ânsia de normalização, ela vai excluindo da sala de aula a diferença insuportável, ingovernável, que perturba a ordem. Essa diferença assusta professoras, especialistas e familiares que não estão preparados para lidar com ela. Parece que a sociedade de controle pós-moderna, com suas sofisticadas estratégias de “visibilidade” e “visibilização”, tem produzido cada vez mais diferentes, cada vez mais refugo a ser expurgado, para usar expressões de Bauman (2005), alguns recicláveis, outros não.

O refinamento das pedagogias, com seus cada vez mais minuciosos escrutínios e cartografias, ao mesmo tempo em que tem invocado e providenciado uma legislação que acolhe a diferença em processos inclusivos na escola, tem também visibilizado um numeroso conjunto de “outros”. Como a diferença não é uma marca no sujeito, mas algo que se constitui nas formas de “olhar”, o aprimoramento das técnicas de ver, das lentes dos especialistas, e a proliferação de

óticas possibilitadas pela sociedade da mídia e do espetáculo, vêm permitindo apreciar um sempre crescente contingente de “outros”, antes invisíveis. Aliás, enxergar, marcar, classificar e retirar da sala de aula essas diferenças emergentes, que perturbam a velha ordem da escola moderna, tem sido uma das estratégias adotadas pelas professoras e professores para poder controlar e civilizar um grupo menor de alunos “normais” que permanecem relativamente acomodados em suas carteiras.

Na sociedade transparente de que nos falou Vattimo (1991), a mesma visibilidade do mundo da comunicação que tornou possível enxergar protagonistas comuns, sem fama, sem fortuna e sem história – porque habitantes de territórios até então invisíveis –, também permitiu a explosão de uma multiplicidade de “minorias” que tomam a palavra, mostram-se e acabam por expor a pluralidade das “humanidades”, bem como suas limitações, efemeridade e contingência. Algo como uma libertação incontrolável das diferenças.

Contudo, a prática pedagógica escolar cotidiana se ressent de uma discussão sobre esse fenômeno da proliferação da diferença. Uma abordagem que contemple a diferença em suas complexidades e variedades, para além daquela diferença que está sempre em alguns “outros” – o negro, o índio, o deficiente físico –, é ainda uma lacuna que persiste como desafio às nossas investigações.

Identificam-se rapidamente alunos e alunas como diferentes quando não se enquadram nos padrões escolares. Providenciamos imediatamente categorias para nomeá-los. Como não sabemos lidar com eles, após sua classificação, a primeira medida é afastá-los dos “normais”. Depois, os encaminhamos para as terapias normalizadoras da sociabilidade, com seus tratamentos psicopedagógicos. Isso parece que ajuda a justificar a incompetência para lidar com eles e para fazer com que aprendam o que a escola considera como conhecimento válido. Parece que hoje há muito mais sujeitos

fora da norma do que aqueles perfeitamente nela enquadrados. Eis aí algo para se pensar.

Uma estratégia pedagógica para pensar e lidar com a diferença

Professores e professoras exercem sensíveis e estratégicos papéis políticos e éticos à medida que estão diretamente implicados com o quadro que procurei descrever. Vendo-se a educação formal institucionalizada como um poderoso espaço narrativo, os discursos que aí circulam produzem e reforçam as desigualdades. As disciplinas escolares, seus conteúdos, rituais e práticas, bem como as formas de gestão e administração das escolas e dos eus estudantis, são territórios marcados por hierarquias e perversas estratégias de subordinação e marginalização. Os discursos dominantes da cultura, como tem sido o caso dos “saberes que realmente valem” – as disciplinas –, ou das “visões de mundo verdadeiras” – as narrativas da filosofia ocidental, por exemplo, a do sujeito moderno centrado e racional –, circulam no espaço escolar como se fossem completamente “naturais”, indiscutíveis, livres de qualquer suspeita. Há alguns anos eu contei em um texto¹ como uma destas narrativas – a da escravidão negra –, presente em livros didáticos e em lições de aulas de História, produziu efeitos cruéis em uma jovem estudante negra. Discuti e analisei os depoimentos em que ela relatara a dolorosa experiência de participar do currículo como cultura subordinada, “ouvindo o que dizem ser sua própria história contada nos textos com o léxico e a semântica do colonizador” (COSTA, 2001, p.65). Sua educação fora inteiramente inscrita no quadro das políticas culturais em andamento nos currí-

¹ Refiro-me ao ensaio intitulado *Currículo e política cultural*, publicado como capítulo 2 do livro *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Cf. referências bibliográficas.

culos escolares como arenas do significado. Arena em que estão em luta sistemas explicativos, teorias, narrativas, visões de mundo, todos implicados na produção de significados sobre as identidades. O que significa ser criança, homem ou mulher, índio, negro, pobre, jovem ou velho é inteiramente construído no campo de lutas discursivas dos textos culturais. Como intelectuais que prestam um serviço público, e devem educar para a cidadania responsável, professoras e professores precisam se envolver com as políticas culturais presentes nos textos e nas práticas da cultura que circulam e operam na escola ou fora dela.

Recordar essas movimentações é oportuno para introduzir aqui, brevemente, com o auxílio de uma autora dos Estudos Culturais – Elizabeth Ellsworth (professora dedicada a estudos de cinema) – um tipo de reflexão que pode subsidiar as decisões de professoras e professores interessados em repensar suas pedagogias e lidar com as diferenças².

Ellsworth (2001), explorando o conceito de “modos de endereçamento”, tomado de empréstimo dos estudos sobre cinema, nos ajuda a rever e a matizar a suposição de que as pedagogias conformariam inteiramente as subjetividades, promovendo a adoção de certos comportamentos. Segundo ela, há um espaço indeterminado, que nos escapa, entre o que um filme [uma aula ou um currículo] pretende que se aprenda, seja ou faça e aquilo que, efetivamente, vai acontecer conosco. E ela invoca a argumentação de Donald³, que introduz a noção de um entre-espaço existente entre os modos de endereçamento dos materiais educacionais e algo como as con-

² Essa análise a partir do conceito de modos de endereçamento de Elizabeth Ellsworth foi buscada no texto já publicado, de minha autoria, intitulado *Culturas do ensinar e culturas do aprender – quando o desencontro, a incerteza, o imprevisível são bons para pensar*. Cf. referências bibliográficas.

³ O trabalho de Donald, mencionado por Ellsworth, integra as referências bibliográficas do presente texto.

dições psicológicas e sentimentais do estudante que entra em contato com eles.

O modo de endereçamento é um conceito utilizado nos estudos de cinema para referir-se a certas preocupações desse campo com o público. Ellsworth diz que este termo se resume nisso: quem este filme pensa que você é? Todos os filmes são concebidos, projetados, produzidos, tomando em consideração o modo de endereçamento, que tem a ver com a relação entre o social e o individual. Um filme imagina seu público e se dirige a ele. Alguns filmes “acertam” exatamente este público, conseguem comunicar-se, falar com ele, e produzem os efeitos esperados. Outros “erram” completamente, ou lidam mal com o público imaginado, e os efeitos fogem inteiramente do controle do produtor de cinema. Há filmes que “acertam” parte do público e “erram” outra parcela que foi atraída equivocadamente por complicações no modo de endereçamento.

Mas as coisas não são tão simples assim. Esse conceito, explica Ellsworth (2001), assenta-se sobre o seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma expectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na “realidade” do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a expectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme (p.14).

E ela usa uma metáfora física que nos ajuda a entender melhor isso, dizendo que existe uma poltrona, no cinema, para a qual está apontada a tela do filme, para onde convergem as linhas de perspectiva das imagens, uma poltrona de onde se pode ter a melhor visão e audição possível dos efeitos desejados. É em relação a esse lugar que o filme atingiria seu máximo efeito. É dessa forma que os filmes encontram seus públicos no interior das relações de poder, dos interesses, do saber, das construções de gênero, de raça, de geração. E ela ilustra mais uma vez, dizendo que filmes que pretendem sur-

tir efeitos no interior das relações sociais contemporâneas, como suscitar gosto de mercado e fantasias sexuais e do desejo, por exemplo, junto a meninos de 12 anos que vivem em bairros de classe média alta, precisam encontrar exatamente estes meninos sentados nas tais poltronas para as quais o filme está sintonizado. Para que eles completem a trajetória do filme da forma como seus produtores imaginaram, eles têm que “estar lá” e assumir as posições que lhes são oferecidas. Mas isso, embora possível, é muito difícil de acontecer de uma forma plena. Acertos e erros absolutos são pouco comuns, embora sejam freqüentes as defasagens. Saber qual é a relação entre a expectativa e a experiência do expectador ou expectadora e o texto de um filme, ou entre um quadro e a emoção da pessoa que o contempla, significaria descobrir a relação entre o “lado de fora” da sociedade e o “lado de dentro” da psique humana, e isso é uma questão ainda sem resposta segura, mas que é central para as pessoas interessadas em mudança social e/ou no controle social.

Porém, assim como uma pessoa pode mudar de lugar numa sala de cinema para se posicionar mais confortavelmente em relação à projeção da tela, da mesma forma o modo de endereçamento empreende estratégias de “convocação” e “interpelação” que podem levar o público ou parcelas deste a ocuparem um espaço social conveniente para se encaixarem na narrativa fílmica ou para conseguirem entendê-la ou fruí-la. Assim, quando um menino de 12 anos assiste a um filme como *Jurassic Park*, a estrutura de endereçamento do filme solicita dele uma certa forma de leitura. Diz Ellsworth (op. cit.) que “sua experiência do filme inclui a experiência consciente e inconsciente de ser endereçado – por meio, por exemplo, do posicionamento da câmera e do espaço social que ela constrói ‘para ele’ – como se ele fosse aquele alguém que o filme quer que ele seja, que o filme pensa que ele é, ou ambas as coisas” (p.19).

Essa forma de enquadramento, de encaixe em uma narrativa, é comum nas aulas em que o estudante, para cons-

truir determinado tipo de conhecimento, precisa adotar um ponto de vista social e político adequado para tornar isto possível. Mas tanto nas aulas, como no filme, ser um aluno ou um garoto de 12 anos não significa uma única coisa. Talvez ele seja um garoto ou estudante de classe média alta, de 12 anos, mas seja homossexual. Talvez ele seja tudo isso, mas filho de pais separados, ou de pais de origem árabe. A maneira como experimentamos o modo de endereçamento de um filme “depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos que somos, isto é, depende do quanto o filme ‘erra’ seu alvo” (Ellsworth, op. cit., p. 20). E para que um espectador possa extrair prazer de um filme que erra o alvo, ou aprender em uma aula com o mesmo problema, isso vai depender de uma negociação, de arranjos que permitem reposicionamentos e realocações. Às vezes isso é impossível, tal a distância do alvo em decorrência do erro. Além disso, públicos diferentes podem fazer leituras diversas e extraírem prazeres até opostos do mesmo filme [ou da mesma aula].

Como podemos observar por essa pequena aproximação da argumentação de Ellsworth, a preocupação com o “modo de endereçamento” é algo interessante que poderia ser útil também a professores e professoras. Não no sentido de que deveriam dominar as formas de operar com o endereçamento para obter respostas desejadas e previsíveis dos estudantes, posicionando-os em algum determinado ponto do mapa das relações sociais. O que importa é que ignorar o endereçamento é não dar atenção a algo que poderia estar ajudando professores e professoras a compreenderem este espaço volátil e indeterminado entre o endereçamento e o alvo, entre o currículo, as aulas e aquilo que os estudantes (o público) são, pensam que são ou desejariam ser. Há um espaço entre endereçamento e resposta que não está sendo sequer pensado, e que poderia ser o espaço a ser ocupado pela diferença. Quem sabe as coisas que os alunos não conseguem aprender poderiam ser equacionadas se lhes pudesse ser ofe-

recida a possibilidade de se posicionarem em outro lugar no currículo e na sala de aula. Quantos textos curriculares são endereçados, por exemplo, a meninas negras ou a adolescentes homossexuais? Mas esses alvos estão lá, porém nunca são atingidos. Quem já pensou em mudar o endereçamento dos textos ou em permitir que este entre-espço volátil e tenso pudesse ser preenchido por outros textos, como filmes, por exemplo, que têm outros endereços que não apenas meninos e meninas brancos e heterossexuais? Ou meninos e meninas brancos e de classe média? Pensemos juntos sobre quanto nossos estudantes, meninos ou meninas, poderiam aprender com um filme como *A excêntrica família de Antonia*, um texto cultural em que quase todos os lugares convencionais da sociedade aparecem subvertidos. Refletir sobre este desencontro entre o modo de endereçamento e seu público, sobre este entre-lugar de tensões instáveis, poderia ser uma maneira de contemplar a diferença como uma possibilidade e não como algo a expurgar.

Talvez seja a falta de ajuste entre o lado de fora (a sociedade) e o lado de dentro (a psique e o sentimento individual) que cria possibilidades para acontecerem coisas imprevisíveis, impensadas, mas produtivas para equacionar aquilo que tem sido descartado em sistemas obcecados por encaixes perfeitos, ordem e regularidade. Talvez sejam os eus rebeldes, não resolvidos, gerados entre aquilo que se supõe que somos e aquilo em que não nos tornamos, que criariam possibilidades para o surgimento de outras subjetividades e de outras identidades, mutantes, incompletas, descentradas. Talvez devêssemos advogar por uma educação do desencaixe, em que a emoção, a imprevisibilidade e a instabilidade pudessem ser o estímulo para encontrarmos saídas inusitadas em direção a um outro mundo, talvez melhor.

Referências

- COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.
- _____. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: VEIGA-NETO, Alfredo; ALBUQUERQUE Jr., Durval; SOUSA FILHO, Alípio (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (no prelo)
- _____. Culturas do Ensinar e culturas do aprender – Quando o desencontro, a incerteza, o imprevisível são bons para pensar. Conferência de Abertura. Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (14.: 2003 : Goiânia, GO) *Anais / XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil*; Dulcimira Capisani, Irene Tourinho e Luis Edegar Costa (Orgs.), 22-25 abril 2003. Goiânia. Goiânia: FAV/UFG: FAEB, 2003
- _____. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DONALD, James. *Sentimental education: schooling, popular culture and the regulation of liberty*. Londres: Verso, 1992 (Capítulos deste livro estão traduzidos e publicados na coletânea organizada por Tomaz T. da Silva, intitulada *A pedagogia dos monstros*, editada pela Autêntica, em 2000)
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas. Tecnologia como prática cultural: morfologias de governmentação. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.
- PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz. T. (Org.) *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: _____ (Org.) *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Trad. de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Ed. 70, 1991.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000
- _____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.