

COTIDIANO ESCOLAR COMO LABORATÓRIO DE EXISTÊNCIA: lugar de criação, experimentação e invenção

Sandra Kretli da Silva¹

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni²

Recebido em: 10/08/2016 - Alterações recebidas em: 11/11/2016 - Aceito em: 118/11/2016

RESUMO: O artigo trata dos percursos de uma pesquisa que problematiza as tentativas de aprisionamento dos processos de criações e de invenções curriculares que ocorrem por meio de prescrições oficiais de currículo para as escolas brasileiras, pautado numa racionalidade técnica, instrumental e conteudista. Como metodologia, utiliza as redes de conversações no cotidiano escolar, onde as conversas com as professoras são enredadas por meio dos sentidos estabelecidos com a segunda versão do documento da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), o que nos possibilita inquirir e criar outros/novos modos de pensar os cotidianos escolares. Aponta que a escola, como um laboratório de existência, lugar de experimentação, de criação e invenção tem potência, tem força que se manifesta, se deseja e, nessa vontade de vida, inventa novas/outras condições de vida, intensificando, no plano de imanência, o novo que se produz na dobra.

Palavras-chave: Currículo. Cotidiano escolar. Produção de subjetividade. Modos de subjetivação

THE EVERYDAY SCHOOL LIFE AS A LABORATORY OF EXISTENCE: PLACE OF CREATION, EXPERIMENTATION AND INVENTION

ABSTRACT: This article deals presents a research that questions the trapping attempts creations processes and curriculum inventions that take place through official prescriptions curriculum for brazilian schools, based on a technical and instrumental rationality. The methodology uses the conversations networks in everyday school life, where conversations with the teachers are entangled through the senses established with the second version of the document BNCC (Base Nacional Comum Curricular), which enables us to inquire and create other / new ways of thinking school everyday life. It points out that the school, as a laboratory of existence, a place of experimentation, creation and invention has power, has strength and this manifests, and this will to live, invents new / other living conditions, intensifying in plane of immanence, the new one is produced in the fold.

Keywords: Curriculum. Every day school life. Production of subjectivity. Modes of subjectivation

INICIANDO A CONVERSA COM O CONCEITO DE DOBRA: A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Todos os dias Kublai Khan, último rei da dinastia Mogul, subia no alto da muralha da sua fortaleza para encontrar-se com o vento.

O vento vinha de longe e tinha o mundo todo para contar.

Kublai Khan nunca tinha saído da fortaleza, não conhecia o mundo.

Ouvia as palavras do vento e aprendia [...].

(Marina Colasanti)

¹ Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: sandra.kretli@hotmail.com

² Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: taniadelboni@terra.com.br

Vivemos em tempos de produção de “tecnologias do corpo social”, de artefatos biopolíticos³ (FOUCAULT, 2008), de dispositivos de prescrições oficiais, que objetivam impor modelos, nortear o trabalho das escolas e enfatizar o que deve ser aprendido nos cotidianos escolares em nosso país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma megamáquina de produção de subjetividade, funciona como um diagrama de forças e saberes, na tentativa de controlar e regular as identidades. Entretanto, Foucault avança para além do entendimento das práticas coercitivas como produtoras de subjetividade e dá visibilidade às práticas de resistência, como modo de subjetivação, como um modo intensivo de singularidade, uma forma de produzir flexão ou curvatura de um certo tipo de relação de forças.

É a partir do conceito de dobra (DELEUZE, 2006) que queremos iniciar esta conversa para problematizar a produção da subjetividade, entendendo-a como uma construção que se dá por práticas discursivas e sociais e que provoca deslizamentos em movimentos de múltiplos modos de subjetivação. A dobra, assim, exprime tanto um território subjetivo quanto o processo de produção desse território, ou seja, ela expressa o próprio caráter coextensivo do dentro e do fora. Ao colocar em coexistência um dentro e um fora, a dobra aponta para uma duplicidade que não é senão uma interiorização do lado de fora. Para Deleuze (2006, p. 104), o lado de fora “[...] não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro *do lado de fora*”.

De acordo com Deleuze (2006, p. 111-112), há quatro dobras, quatro tipos de dobras presentes em qualquer modo de subjetivação: a primeira concerne à parte de nós mesmos que vai ser cercada, presa na dobra (o corpo e os prazeres, para os gregos; a carne e seus desejos, o desejo, para os cristãos); a segunda dobra consiste na relação de forças, “[...] pois é sempre segundo uma regra singular que a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo” (pode ser uma regra natural, divina, racional ou estética; a terceira dobra é a do saber, é a maneira pela qual se constitui uma relação entre saber e verdade; e a quarta dobra “[...] é a do próprio lado de fora”, constituindo uma “interioridade de espera”: aquilo que o sujeito espera do exterior, de diversos modos: “[...] a imortalidade, ou a eternidade, a salvação, a liberdade, a morte, o desprendimento [...]”.

A *relação consigo* é aquela que vai resistir aos códigos e poderes, caracterizando-se como ponto de resistência em implicação constante com as relações de poder e as relações de saber, mas se transformando continuamente, configurando sua dobra conforme as forças que a vergam. Esse movimento de dobrar-se demarca os espaços externos e internos, imbricados em relações de poder, porém não se trata de pensar esses jogos de poder apenas como relações de dominação e controle, já que as relações de poder que produzem as subjetividades podem também se abrir para estratégias de instabilidade e de saída, que podem demarcar outras possibilidades de sujeito, abrindo-se a outros modos de ser sujeito. Para Deleuze (2006, p. 104), um tema que persegue Foucault é o que aborda a questão de um dentro que seria apenas a prega do fora: “Lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 2001, p. 91). Há, então, em coexistência ao poder, resistências “[...] possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 2001, p. 91).

Na dobra, Foucault encontra um *si* que é capaz de resistências, na medida em que a subjetividade que se constitui, ainda que sob o influxo do poder exterior, não pode prescindir de uma relação consigo, que se dá no campo social, no campo da coletividade. Assim, surge com o *si* toda a temática do desprender-se de *si* para constituir um *si*. Esse movimento do sujeito em direção a si mesmo passa ao largo de todo individualismo, já que a primeira coisa que desfaz é o sujeito, na

³Termo forjado por Foucault para designar uma das modalidades de exercício do poder sobre a vida, sobre a população enquanto massa global.

dobra intensiva de uma força que, sem estar fechada para o fora, é posta a afetar-se a si mesma, ou, como diz Deleuze (2006, p. 108), “[...] é uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si”. O poder que dobra o sujeito é “repregueado” dentro dele, desdobra e redobra no interior de si como uma repetição diferente. Esse fora que o sujeito toma para cavar um si percute nele, racha-o, dobra-o, duplica, desvia, metamorfoseia.

A importância do conceito de dobra para a discussão que trazemos neste texto sobre os movimentos provocados a partir da BNCC como produção de uma megamáquina capitalística é a de nos forçar a pensar e a resistir a um mundo que é dado como evidente, pronto, previsível. A dobra, ao expressar tanto um território subjetivo quanto o processo de produção desse território, afirma o próprio mundo como potência de invenção.

Assim, envolvidas nesses movimentos, fluxos, intensidades da vida vivida no cotidiano escolar, buscamos capturar as micropolíticas: afetos, afecções, desejos, enfim, as relações, os encontros; pesquisar a micropolítica e suas questões onde os processos de subjetivação se relacionam com o político, o social, o cultural, e, por meio do qual são engendrados os contornos da realidade em um movimento contínuo de criação ética, estética e coletiva. Nesse contexto, problematizamos: Como a escola, como configuração do mundo da política, é um “laboratório de existência” (GUATTARI, 1987)? No sentido nietzschiano, como a potência, no cotidiano escolar, se manifesta, se deseja e, nessa vontade de vida, inventa novas/outras condições de vida? Como intensificar, no plano de imanência, o novo que se produz na dobra?

E, NOS ENCONTROS COM OS PRATICANTES DOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS, AS PROBLEMATIZAÇÕES IRROMPEM COMO MÁQUINAS DESEJANTES

Como afirma Deleuze (2004), desejo não é falta, é produção, e como tal, o desejo produz o real. Nós somos máquinas desejanter que criam fluxos, promovem cortes, outros processos, novas (des)organizações. O desejo é responsável por fabricar novos (des)arranjos: desejar é fabricar, constantemente, agenciamentos, é construir um conjunto no campo social.

Não é possível definir o desejo, pois este não é para ser interpretado, e sim para ser experimentado, sentido. É fluxo, é movimento e por isso, todo desejo é revolucionário, porque investe no real, o rearranja, desestrutura, provoca rupturas que fazem passar outros fluxos que não se deixam aprisionar numa ordem estabelecida. As máquinas desejanter, ao se imbricarem no campo social, promovem brechas, deslocamentos, em um processo que faz “[...] fugir, como quando se arrebenta um cano ou um abcesso. Faz passar fluxos, sob os códigos sociais que os querem canalizar, barrar” (DELEUZE, 2010, p. 30). Para esse autor não existe desejo individual, o desejo é sempre coletivo. São os desejos que irrompem os movimentos dos processos de subjetivação e ampliam a potência de ação, a vontade de vida. Assim, fomos capturar os afectos que potencializam as ações nos cotidianos escolares. “[...] Será que esse documento da BNCC vai engessar as nossas práticas?” A questão apresentada pela professora foi lançada na roda de conversa e acompanhamos a circularidade de sentidos:

[...] Não, não acho que engessa. Mas, sabemos que essa discussão é bastante dividida. Tem muita gente que entende ser importante ter um norte, um instrumento orientador das ações.

Mas, gente, a escola é invenção. Modos de ser professor é invenção. Temos praticado outros modos de fazer escola e ser e estar professor?

Como uma megamáquina capitalística, a BNCC produz discursos e tentativas de modos de subjetivação. Mas que usos são feitos desse artefato e de tantos outros que atravessam o cotidiano escolar?

[...] O que temos hoje que serve como orientadores das nossas ações? Nós usamos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o documento “Novo

Olhar” [Diretrizes Municipais do município de Vitória/ES para a Educação Infantil].

[...] Alguns livros de literatura, paradidáticos, revistas.

[...] A gente escuta os alunos. E têm também os projetos, nós realizamos projetos com os alunos”.

Entendemos que há muitos artefatos culturais em circulação na escola, variando de produtos tecnológicos a recursos materiais e simbólicos, que atravessam os cotidianos, as culturas e os currículos. Certeau (1994) sugere que analisemos, além das imagens difundidas pela televisão e dos tempos passados diante do aparelho, o que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. Sugere também que essa “fabricação” é uma produção, uma criação e invenção, pois supõe que os usuários desses artefatos fazem uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, burlando regras, seguindo seus próprios interesses. Por isso, o nosso interesse de cartografar os movimentos de invenções curriculares que se constituem diariamente nos cotidianos escolares por meio dos múltiplos “usos” que os professores fazem dos artefatos culturais, como afirma a professora:

[...] O nosso currículo hoje é muito mais vivo, ele é vivido, e a gente espera muito dele. Estamos em busca disso, de produzir um currículo que tenha significado, que ele dê conta de todas as questões que vivemos hoje: social, afetiva, relacional.

A professora gagueja... Desliza... E a dobra se apresenta. Ao expressar o desejo por um currículo produzido no plano de imanência, há uma busca por um corpo social, corpo coletivo, corpo desejante, “[...] que é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver” (PARAÍSO, 2009, p. 278).

[...] A gente espera que ele [o currículo] dê conta de olhar esse sujeito que está do meu lado, ou seja, partilhar, sentir o humano. Quem é esse indivíduo que a gente convive, que está do meu lado? A gente sempre buscou, sim, essas referências, mas a gente sempre teve esse espaço para pensar e aí, como vamos fazer, como posso fazer, o que temos? [...] Olhar cada vez mais, quem é esse cidadão, quem é esse indivíduo. Quem são as crianças com as quais trabalhamos?.

[...] Como as pessoas que estão chegando para trabalhar na nossa escola hoje podem entender o modo que trabalhamos? Então, no nosso caso é o PPP [Projeto Político Pedagógico] que diz quais são as nossas concepções, nossos objetivos, o que queremos... Mas, estamos sempre resignificando o nosso PPP. Eu falo que não vamos conseguir parar de resignificá-lo nunca. Vivemos sim, em um mundo globalizado, vivemos correndo atrás de um monte de coisas que não faz sentido, mas corremos atrás de resignificar esse nosso currículo vivido, sentido.

Percebemos, por meio das narrativas das professoras, que o cotidiano escolar é um laboratório de existência, lugar de experimentação, de criação e invenção, mas que os processos de (re)existência são complexos. Romper com o que já está instituído não é nada simples. Quando questionamos, por exemplo, de que outros modos poderíamos pensar a organização dos *espaçotempos* escolares, percebemos que as professoras sugerem aquilo que já realizam ou que já realizaram ou, ainda, que ouviram dizer de outras práticas pedagógicas. Mas, as professoras também apontam e inventam os possíveis de um currículo. Elas sabem da força e potência desses processos de invenções, pois trata-se de vida. Vida de professoras.

E assim provocamos a conversa com a questão: o que pode um currículo? Aqui já tem currículo?.

[...] Sim, claro que temos currículo. Todos os dias fazemos e vivemos. Mas, nós não podemos deixar de conhecer esse documento da BNCC. Talvez ele nos ajude a ampliar a nossa reflexão.

[...] Será que o fato do documento trazer as diretrizes por meio das interações e experiências nos possibilita viver o currículo que estamos vivendo hoje aqui, na nossa escola, conforme a realidade em que estamos inseridos?

[...] Aqui temos um currículo vivido, dinâmico, nada estático, com muito movimento, sempre diferente, sempre reinventado.

[...] Todos os projetos que queremos desenvolver no nosso espaço escolar é currículo.

[...] Tudo que entra e atravessa a escola é currículo [risos]. O gambá que está tendo filhote aqui é currículo. É uma coisa viva, principalmente o que temos na Educação Infantil é algo muito dinâmico. Quando a gente senta para escrever um projeto, tudo que a gente escreve, pensa, planeja, sente e vive aqui na escola faz parte do currículo. Tem coisa que a gente não consegue mensurar, medir, traçar, planejar, principalmente na Educação infantil, porque é algo muito dinâmico.

O cotidiano escolar se constitui em um *espaçotempo* praticado por singularidades, enredando o afetivo e cooperativo das práticas, das experiências, das diferenças. No cotidiano escolar, encontramos multiplicidades segmentadas e não segmentadas. As segmentações disciplinares da escola (espaço-tempo, as regras, as normas, as leis) possuem linhas de fuga, devires... Há uma micropolítica que compõe uma individualização normalizante, mas também engendra outras maneiras singulares de funcionar. Aqui, enredamo-nos com Deleuze e Guattari para pensar sobre as linhas de fuga, as linhas “menores”, as linhas moleculares que escapam, que fogem às imagens homogêneas. Operando desterritorializações, as linhas de fuga, as linhas desejantes abrem passagens para os devires, para a “potência nômade”. Ao mesmo tempo, há as linhas molares que operam como uma máquina binária, comprometida com o estabelecimento de valores para afirmar uma imagem como verdade.

O COTIDIANO ESCOLAR COMO LUGAR DO ACONTECIMENTO, LUGAR DA POTÊNCIA NÔMADE: UM LABORATÓRIO DE EXISTÊNCIA

Para Lazzarato (2006), um acontecimento produz, primeiramente, uma transformação da subjetividade, da maneira de sentir, na qual novas possibilidades de vida se engendram, emergem, revelando um processo de experimentação e de criação: “É preciso experimentar aquilo que a transformação da subjetividade implica e criar agenciamentos, dispositivos, instituições capazes de se utilizar dessas novas possibilidades de vida” (LAZZARATO, 2006, p. 12). Ou, como diz Deleuze (1992, p. 218), para quem acreditar no mundo “[...] significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos”. A potência nômade é constituída pelos fluxos, pelos movimentos que não se deixam aprisionar, mas que abrem para outros possíveis.

[...] Aqui, nós fazemos nossa formação coletivamente. São grupos de estudos, leituras, conversas, discussões. É um pouco de entender a teoria como caixa de ferramenta. Temos que afirmar a nossa história. Porque ter que vir de fora o que temos que fazer? Porque ficamos esperando que alguém nos diga o que é melhor? Desse modo, a gente abre mão da autoria.

[...] O que temos feito de nossos encontros? Não queremos um empresariamento do currículo e da vida. O mais bem sucedido. A melhor professora da rede. O melhor projeto. Tem até premiação... Fazer exposição dos projetos, para quê, para quem?

[...] A gente tenta fazer diferente... Mas, muitas vezes somos engolidas e fazemos tudo no automático. Aqui, muitos pais querem que sejamos equiparados às escolas particulares que, aos meus olhos, são muito piores. Os pais querem que o aluno saia daqui preparado para ir depois do CMEI estudar em uma escola particular de ensino fundamental. Então, quanto mais cedo aprender ler, escrever... melhor. Tem que fazer inglês, espanhol etc. Todo um sistema funcional. E a gente entra nesse jogo: “Come rápido, anda rápido”, aí eu percebo o que estou fazendo. É muito difícil! Andamos e vivemos com pressa. São muitas crianças em uma sala só. Será que conseguimos ouvir os alunos, os seus desejos?

[...] Temos que nos cobrar a buscar o que realmente desejamos fazer: que escola queremos fazer? Eu me pego fazendo coisas no cotidiano que não é o que eu desejo, por exemplo a forma de limpar correndo as crianças. Como é difícil colocar as nossas ações em processos de movimentos de pensamentos.

[...] Falamos, por exemplo, com uma criança de três anos: Você chegou atrasada! Por que fazemos assim? Podemos fazer de outros modos? Mas aí, quando pensamos em mexer no jogo para melhorar, ou seja, para potencializar as nossas ações eles reduzem os profissionais de apoio. Deve ser para gente não pensar, não é? Volta para o piloto automático! É isso que eles querem? A gente roda, roda, roda e não vai para lugar algum. Precisamos ampliar o refeitório e para isso precisaríamos reduzir as salas de aula. Só que o que eles querem é encher de meninos lá dentro!

Nesses movimentos, entendemos como o cotidiano escolar potencializa a desterritorialização, “[...] numa multiplicidade de potências virtuais, intensas, que animam os povos e que criam modos de vida heterogêneos e singulares” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 47). Se pensarmos as linhas de fuga como potência, diferentes acontecimentos têm sido produzidos no cotidiano escolar, assim como novos desejos de produção do novo. Para Pelbart (2011, p. 23),

[...] produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer [...]. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum.

“[...] São esses momentos formativos que favorecem a gente pensar as nossas ações. Por que deixamos cair nas cobranças dos pais, nas amarras dos processos avaliativos padronizados e de todas as forças que tentam nos modelar?”, questiona a professora. Guattari (2012) contribui com a problematização quando exemplifica que burocratas e intelectuais se sentem atraídos por um trabalho material. No entanto, o que importa é a constituição de complexos modos de subjetivação, ou seja, quando as professoras conversam sobre o que potencializam suas vidas e, quando percebem o quanto as invenções curriculares ampliam os processos de aprender e de ensinar, elas recompõem uma corporeidade existencial e, de alguma forma, ressingularizam-se.

Guattari (2012) aponta que as novas modalidades de subjetividades são criadas da mesma maneira que os artistas criam novas formas a partir da palheta que lhe dispõem, ou seja, tudo o que pode contribuir para a criação de uma relação com o outro. Em uma entrevista, é perguntado a Guattari se a vida pode ser inventada quando todas as imagens são produzidas de antemão, assim

como se apresenta a BNCC. Será que os professores serão capazes de inventar os currículos das/nas escolas? E ele responde:

[...] Sim, veja os exemplos dos químicos. Eles trabalham com o mesmo material todos os dias: carbono, hidrogênio. O principal é livrar-se dessa espécie de redundância, de serialidade, de produção em série da subjetividade, de solicitação permanente a voltar ao mesmo ponto. É como a situação de um pintor, que compra suas tintas na mesma loja. O que interessa é o que vai fazer com elas (GUATTARI, 2000, p. 53)

QUANDO O FIM É O COMEÇO: VOLTAMOS PARA A HISTÓRIA DOS ENCONTROS DO REI KUBLAI-KHAN E COM O VENTO...

[...] No alto da muralha gasta de sempre receber o vento,
o mundo punha-se aos pés do rei.
E no tempo chegou o dia em que o vento beijou de sal
a boca de Kublai-Khan trazendo-lhe o mar.
– O mar é maior que o deserto, e mais profundo que a neve, cantou o vento.
[...] O mar chama os homens e canta.
O mar é verde como os campos,
mas seu capim cresce nas profundezas e ninguém vê o gado que nele pasta.
O mar chama os homens e canta.
Sua voz tem nome de sereia.
Ouviu Kublai-Khan o chamado da sereia na voz do vento?
Ninguém sabe.
Dizem os patores da planície que o viram
prender cordas de linho nas pontas da grande pipa de seda [...].

Retomamos a história do último rei da escritora Marina Colasanti a fim de agradecer os potentes encontros com os praticantes dos cotidianos escolares que possibilitam, por meio das redes de conversas, desequilibrar as máquinas capitalísticas que tentam nos aprisionar. Continuemos assim, em busca de encontros, mais encontros com os ventos. Vento, vento, vento, vento...

Vento... Movimentos inventivos, fluxos, intensidades de vida vivida no cotidiano escolar. Vento que verga a dobra, esta que é expressa tanto como um território subjetivo, quanto o processo de produção desse território. Vento que afirma o próprio mundo como potência de invenção: o mundo da escola. É nisso que apostamos!

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, J. M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COLASANTI, M. *Uma ideia toda azul*. São Paulo: Global Editora, 2006.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- _____; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34. 1996. v. 3.
- _____; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- _____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2012.

_____. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LAZARATTO, M. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PARAÍSO, M. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 2, nº 34. 2009. p. 277-293.

PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.