

“É MEU ÚLTIMO ANO AQUI MESMO [...] TÔ PENSANDO EM BOTAR FOGO NA ESCOLA”: O COTIDIANO ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS

Wescley Dinali¹
Anderson Ferrari²

É lá onde o avanço do poder provoca, de volta, um movimento de resistência (FOUCAULT, 2010, p.169).

A fala que intitula esse artigo foi dita por um aluno do 3º ano, na sala da coordenação do Ensino Médio de uma escola pública federal na cidade de Juiz de Fora. Fala que é parte das observações de uma pesquisa³ cujo objetivo foi investigar o modelo de escola que estamos vivenciando e sua relação com a constituição de subjetividades, sobretudo no que diz respeito à articulação disciplina e “indisciplina”. Tal interesse se desdobrava numa questão a ser investigada: como podemos entender o que a escola classifica como “indisciplina” a partir do conceito de resistência e liberdade em Foucault? Buscávamos problematizar como a escola foi se constituindo como um espaço do qual uma de suas funções é enclausurar os corpos para melhor controlá-los sob uma perspectiva disciplinar. Assim, a fala do aluno nos remete a aproximações entre o nosso modelo de escola e o moderno disciplinar.

Ao entrar na sala, o aluno solicitou sua saída “*mais cedo*” porque se sentia mal. Ele alegou que estava com “*dor de cabeça*” e “*dor no estômago*” e não conseguia assistir às aulas. No decorrer da conversa com a técnica educacional, ele desabafou que estava cansado do colégio, que não aguentava mais as aulas, reclamou de alguns professores e disse que se sentia feliz porque estava terminando o Ensino Médio, pois assim ficaria “*livre*” do colégio. E como era seu último ano na instituição, falou que estava pensando em colocar “*fogo na escola*”, ressaltou isso rindo, mas em seguida, já mais sério, frisou que “*tem professor que faz tanta*

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: wescleydinali@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: aferrari13@globocom

³ Este artigo foi escrito a partir de uma pesquisa realizada no ano de 2010. O nome da escola será preservado garantindo o anonimato. Através de observações no Ensino Médio dessa instituição pública federal, buscamos problematizar a construção do sujeito, moderno e atual, como objeto e produto das relações de poder/saber. Para isso buscamos as aproximações entre o pós-estruturalismo e as teorizações de Michel Foucault. Isso quer dizer que estamos interessados nos discursos e práticas que constituem os sujeitos e as relações de poder que envolvem conflitos, negociações, avanços e recuos. Aproximações que nos possibilitam assumir as escolas, os alunos e suas identidades como categorias em constante construção social, cultural e discursiva, e por isso, instáveis e incompletas.

raiva que dá vontade de fazer isso mesmo”.

Recorrendo à epígrafe para problematizar esse caso e pensando a partir de Foucault (2010), parece possível ler o episódio como um movimento de resistência ao avanço do poder. Ele diz: “*tem professor que faz tanta raiva*” e, depois, acrescenta, “*dá vontade de fazer isso mesmo*”, referindo-se a “*colocar fogo na escola*” e fazendo com que o que se segue possa ser entendido como movimento de resistência a esse efeito da raiva, do poder. Isso nos aproxima das análises de Foucault (2010) quanto a esse jogo de forças: sempre que há relações de poder, em contrapartida há um movimento de resistência. A fala desse aluno é um convite a pensar essas relações de forças que se formam em torno das relações de poder, contra as relações de sujeição do corpo, em termos, as práticas de resistências. Sua fala é um desabafo, ligada a um desejo de destruição, de rebeldia, de luta contra essas forças institucionais que exercem sobre o corpo diferentes mecanismos de poder. Ela mostra esse jogo constante de forças no interior da escola, jogo de permissão, de submissão, de controle, mas também de contra-ataque. Incita a pensar como a escola é uma arena de lutas cotidianas, de jogos de forças corriqueiras – forças de sujeição; mas, antes, forças de resistências, de práticas de liberdade. São essas articulações, essas questões que este artigo pretende problematizar.

Portanto, o texto que apresentamos tem como intuito estabelecer um diálogo entre os conceitos foucaultianos de transgressão, resistências e práticas de liberdade com questões relativas ao cotidiano escolar, sobretudo problematizando as ações desviantes dos sujeitos escolares, as ditas “indisciplinas”, que aqui serão pensadas como resistências, conseqüentemente, como práticas de liberdade. O que se pode pensar, inventar, agenciar em termos de forças entre professores, coordenadores, técnicos, etc. e alunado perante essas forças de resistências que não aquelas práticas de sujeição? Conceitos foucaultianos que nos servirão como ferramentas para problematizar as negociações, enfrentamentos, lutas e combates em meio aos efeitos do poder na trama do jogo escolar cotidiano. E também porque possibilitam, em todo caso, pensar ou repensar a escola por outro viés, que não esse do binômio disciplina/“indisciplina”. Onde nasce a indisciplina? Como ela reforça a ideia de disciplina? Se pensarmos as ações dos alunos como práticas de resistências, como práticas de liberdade, rompemos com ideia de disciplina e com a lógica que a escola está acostumada a trabalhar desde a modernidade, e, assim, podemos lidar com as relações estabelecidas nesse contexto de outra forma. Assim sendo, procuramos entender o cotidiano escolar também como um espaço privilegiado de resistências. Como um local singular de agenciamento de lutas cotidianas dos corpos contra os efeitos do poder; não apenas como um espaço de disciplinarização, de controle, de dominação dos indivíduos, mas, antes, como um espaço de

possíveis práticas de liberdades, onde é possível criar, recriar, transformar, combater, militar – destruir para recriar.

Sobre a transgressão e as resistências em Foucault

De acordo com Revel (2005), as discussões de Foucault sobre resistências aparecem em seus estudos a partir dos anos 1970. O termo é precedido nos trabalhos do filósofo por outras noções, como é o caso da transgressão que Foucault desenvolveu na década de 1960, “quando a literatura desempenhou para ele um papel importante na hora de orientar-se filosoficamente” (CASTRO, 2009, p. 417). Daí a influência para o filósofo das leituras de Bataille e Blanchot (idem). A experiência do erotismo, da sexualidade em Bataille (conceito de transgressão) e da linguagem em Blanchot (conceito de exterior) são experiências da dissolução e do desaparecimento do sujeito, experiências de “dessubjetivação” (CASTRO, 2009, p. 418). Foi um dos caminhos pelos quais Foucault se afastou da fenomenologia e da filosofia dialética, do hegelianismo e do marxismo, que buscavam estabelecer e recuperar, para além de toda dispersão, a função fundadora do sujeito. Nesse sentido, essas experiências representam para o filósofo a possibilidade de outro pensamento, ou seja, nem o fenomenológico, nem o dialético.

A transgressão está ligada à ideia de uma experiência limite, ela afirma o limite como ilimitado. Em outras palavras, os “limites só aparecem no instante em que são transgredidos” (VAZ, 1992, p. 91). Desta forma, a transgressão é o “ultrapassamento dos limites históricos de uma determinada experiência” (idem, p. 119), como podemos ver na fala de Foucault:

[...] A ideia de uma experiência limite, que subtrai o sujeito a si mesmo, foi importante para mim na leitura de Nietzsche, Blanchot e Bataille e por mais aborrecidos e eruditos que sejam meus livros, fez com que eu os concebesse como experiências diretas, que tendessem a arrancar-me de mim mesmo impedindo-me de ser o mesmo (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 417).

Nota-se que, para o filósofo, escrever pode ser uma atividade transformadora de si, nesse caso, transgressiva, bem entendido. Assim sendo, transgressão designa a saída de algo, transformação do que existe. Defende Revel (2005) que transgredir para Foucault trata-se de pensar a maneira pela qual um indivíduo, por meio de um procedimento que é em geral da escrita, consegue “escapar” de dispositivos de identificação, de classificação e de normalização do discurso. Há que se compreender que a transgressão em Foucault é uma prática que, antes de ser repetição de experiências, é transgressão dos limites do que se vive; no caso, transgredir os limites do discurso, por exemplo. Ela é uma ruptura dos limites do

presente, ela é saída, ela é transformação. Portanto, transgressão deve ser entendida com uma prática de liberdade no pensamento foucaultiano (VAZ, 1992). Desse modo, ela se articula com a noção de resistências no sentido mesmo de lutas, mas antes devemos entender que são conceitos diferenciados.

Foucault “abandona” a noção de transgressão porque ocorre um distanciamento, por parte do filósofo, da literatura como campo privilegiado de estudo, e, sobretudo, porque surge a necessidade e/ou exigência de se colocar o problema das lutas de maneira mais geral no campo das práticas não-discursivas, e também das práticas em nível coletivo, e não somente individual, como era o caso da transgressão na escrita. Desse modo, aparece, então, o termo resistências com um sentido diferenciado daquele que Foucault havia atribuído à noção de transgressão anteriormente em seus estudos na década de 1960 (REVEL, 2005).

A princípio, é relevante entender que as resistências para Foucault (2009) são inseparáveis das relações de poder. A “questão do poder é indissociavelmente a das resistências ao poder” (EWALD, 2000, p. 12), porque elas simplesmente são postas em ação internamente no próprio movimento dessas relações. Pois como defende Foucault (2009), onde há poder há resistências. Desse modo, entender que não há relações de poder sem resistências é compreender que os focos de resistências são compatriotas das relações de poder, porque elas, as resistências, se apoiam sobre a situação que elas próprias combatem. Para entendermos melhor essas questões, vejamos as próprias palavras de Foucault (2009):

[...] 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. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa” [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe com respeito ao poder *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (pp. 105-106; grifo do autor).

Em detrimento disso, podemos entender as resistências como um importante elemento de estratégia e tática no interior das relações de poder. Como afirma Foucault (1998), “para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele [...], como ele ela vem de baixo e se distribui estrategicamente” (p. 241). Os focos de resistências se assemelham às relações de poder simplesmente porque assumem suas características. Nesse caso, a necessidade de resistência não significa, de fato, uma liberação do poder (VILELA, 2006). Isso explica, por um lado, como no âmbito escolar os sujeitos

estão constantemente resistindo aos diferentes processos de sujeição impostos pela instituição. Algo relevante que apareceu nas observações foi o fato dos alunos criarem formas de resistências para saírem do ambiente fechado da sala de aula ou mesmo para retornarem para esse espaço entre os intervalos das aulas e principalmente depois do “recreio”. Nesse sentido, pedir para ir, se esconder ou demorar no banheiro, tirar xérox ou “fazer hora” na coordenação, ficar conversando no pátio, perto da cantina ou perto da rádio da escola são ações que podem ser lidas como estratégias de resistências desses quanto ao controle empreendido pelo espaço cercado da sala de aula. Se a disciplina escolar busca cercar os alunos para exercer sobre eles um controle, em contrapartida esses mesmos procuram resistir contra esse efeito do poder. Por outro lado, isso explica também o fato de alguns professores, técnicos, coordenadores buscarem controlar essas resistências através de vigilância e condução desses alunos para salas de aula. Em certa ocasião, uma técnica abordou um grupo que estava fora da sala de aula após a sirene e ordenou que eles entrassem imediatamente para a sala. Em sua fala, ela frisou que os alunos eram “*tristes e tinha que ficar de olho neles senão eles não vão para a sala*”. Vejamos que existe esse confronto constante resistências/disciplinarização nas relações de uns com outros, e essas relações se entrelaçam, produzem outras forças ou reforçam relações de poder.

Diante de tais questões, o que se percebe a princípio é que estamos presos às relações de poder e que as lutas travadas no interior dessas relações serão sempre inúteis, inválidas, porque elas se encerram numa rede sem saída. Não existe possibilidade de mudanças. Isso, claro, seria um entendimento um tanto quanto equivocado do conceito de resistência dentro das teorizações foucaultianas. Porque dizer que onde há poder há resistências não significa que elas, as resistências, sejam apenas “subprodutos” do poder, um reverso “passivo” fadado a “derrota”, “ilusão” ou uma promessa “necessariamente desrespeitada” (FOUCAULT, 2009, p. 106). Pelo contrário, devemos depreendê-las como potências de contestação, revoltas, pois elas se dirigem contra os efeitos do poder (BRANCO, 2000). “Elas são o outro termo nas relações de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 106). A resistência, nos ensina Foucault (*apud* EIZIRIK, 1996, p.107),

[...] é possível quando o poder pressiona nos seus limites. As relações de poder deveriam sempre ser analisadas em termos de lutas entre adversários e de estratégias de confrontação. Sempre deve haver pontos de insubordinação em que é possível escapar, não ao poder “em si”, mas escapar à estratégia particular da relação de poder que dirige a conduta de alguém. Cada relação adversária é potencialmente reversível.

Os focos de resistências, de fato, são formas de lutas, focos de batalhas. Isso porque eles são combates contra as técnicas de controle das subjetividades, contra os procedimentos de

assujeitamento, contra a submissão das subjetividades aos interesses sociais, políticos, econômicos, científicos. “As resistências contestam as formas de manejo da vida social” (BRANCO, 2000, p. 314). Como mostra Ewald (2000), as táticas e os objetivos das resistências apoiam-se nas relações de poder para modificá-las, transformá-las, revertê-las, desfazer uma dominação, uma sujeição, por exemplo. E, ainda como acrescenta Vilela (2006), as resistências são forças de insubordinação a uma forma de poder que, pretendendo ser absoluta, se efetiva enquanto estado de dominação.¹

Algo importante é saber o que essas ferramentas foucaultianas podem levar a pensar, a refletir, a problematizar sobre as relações presentes no cotidiano escolar, a saber, num espaço como o de uma escola pública federal. O que isso implica e/ou pode implicar para as relações de forças, de ações entre alunos, professores, técnicos, coordenadores etc.?

Serão as “indisciplinas” práticas de resistências?

É justamente em detrimento de tais problematizações que gostaríamos de chamar a atenção para as “indisciplinas” escolares como reais e concretas formas de resistências no interior dessas relações de poder. Se a máquina escolar busca formas para sujeitar os corpos, estes estão em constante confronto com essas forças. Se uma das funções desse modelo moderno escolar é disciplinar os indivíduos, a forma ou a luta contra essa “adversária” não seria justamente a “indisciplina”? Se não é permitido ao aluno usar celular na sala de aula, ele busca meios criativos para sabotar essa regra e colocar isso em jogo; ele desafia essa norma, firma um combate.² Se o uniforme é obrigatório, o aluno entra vestido com o mesmo, mas, no interior da escola, troca a camisa até que alguma autoridade escolar o veja e o reprima no intuito de adequá-lo, de uniformizá-lo, padronizá-lo.³ Se não é permitido namorar no prédio

¹ Foucault (2006, p. 277) afirma que há o estado de dominação, onde as relações de poder estão de tal forma tão fixadas que a possibilidade de resistências são extremamente limitadas. Foucault (2006, p. 277) nos dá um exemplo: na “estrutura conjugal tradicional dos séculos XVIII e XIX, não se pode dizer que só havia o poder do homem; a mulher podia fazer uma porção de coisas: enganá-lo, surrupiar-lhe o dinheiro, recusar-se sexualmente. Ela se mantinha, entretanto, em um estado de dominação, já que tudo isso não passava finalmente de um certo número de astúcias que jamais chegavam a inverter a situação”.

² Esse caso é sobre um celular de um aluno cujo toque emitia um som de um gemido erótico de mulher no ato da relação sexual. O celular tocava constantemente emitindo assim o gemido de mulher na hora da aula. A professora procurou a coordenação para relatar o caso ao coordenador. O aluno que era dono do celular foi chamado e relatou que alguém havia pegado o celular dele e deixou ligado na sala, que “*ele não tinha nada a ver com isso*”, sendo assim ele não poderia “*levar ferro porque pegaram o celular dele*”. O coordenador frisou que não chamaria os pais dele porque ele foi honesto em assumir o erro, no entanto, se isso ocorresse novamente, ele tomaria essa atitude. Para o coordenador, o problema em si não estava ligado tanto ao toque do celular, mas ao fato do som emitido atrapalhar o professor e a aula. Isso era algo “*inadmissível*”. O coordenador foi bem claro que “*as aulas não podem ser interrompidas de forma nenhuma*”.

³ De acordo com uma técnica que atua na coordenação do Ensino Médio, uma das estratégias usadas contra quem resiste ao uso do uniforme é mandar usar alguma camisa que esteja na escola. Geralmente, as camisas são bem

do Ensino Médio, o casal de namorados olham ao seu redor para notificar se não há nenhum professor ou técnico vigiado e se beijam rapidamente.

Portanto, há um jogo de forças cotidianas no interior dessa instituição, ou seja, “indisciplina”/disciplina produzindo sujeitos. Nossa opção em colocar a “indisciplina” antes da “disciplina” está fundamentada em Foucault (2004), que defende que os focos de resistências permanecem superiores a todas as forças, pois seus efeitos obrigam a mudarem as relações de poder. As “resistências têm o primado”, coloca Deleuze (2006, p. 96). Vejamos essas questões em Foucault (2004):

(...) — Sim. Veja que se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder. A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder. Eu penso que o termo “resistência” é a palavra mais importante, a *palavra-chave* dessa dinâmica (p. 268: grifo do autor).

Podemos depreender que as resistências possuem um importante potencial de criação, de recriação, de transformação. Logo, possibilitam criar espaços de combates, de lutas, de insurreição, agenciar possíveis transformações em todo lugar, fundar novas relações de poder. Vejamos o caso de um aluno que foi expulso da sala de aula porque estava conversando com o colega de sala. A mando da professora, ele saiu da sala e se dirigiu para a coordenação, onde ficou aguardando a chegada do coordenador. Nesse momento, aproveitando o espaço, tomamos conhecimento do que ocorreu na sala para a professora expulsá-lo: ele disse que não gostava da aula, da professora, da matéria, que não aguentava mais ficar preso na sala de aula, não gostava da escola e de estudar. Que estava “*doido*” para formar, trabalhar e parar de estudar. No decorrer da conversa, falou que estava tirando carteira de motorista e que estava gostando das aulas de legislação, e que era algo interessante que “*serviria*” para ele, que não era “*chato*” como a escola. Defendeu que o colégio deveria ser “*livre*”, “*a gente podia entrar e sair na hora que a gente quiser (...) assistir a aula que a gente gosta*”. Questionado se, caso a escola fosse assim, com esse caráter “livre”, ele realmente assistiria às aulas, ele respondeu de forma positiva. Justificou o “*sim*” dizendo que viria na escola porque cada um tem “*que saber das suas responsabilidades (...) porque aqui¹ não tem mais criancinha também não*”. Destacou ainda que na autoescola ele comparecia sempre, porque gostava e, assim, “*nunca*” faltava. É possível observar como o comportamento do aluno, que foi tomado como

velhas, desbotadas, segundo a mesma, e como alguns alunos ficam com vergonha de usá-las “*rapidinho eles dão um jeito de vir de uniforme*”.

¹ “*Aqui*”, o aluno se refere ao Ensino Médio para ser mais exato.

“indisciplinar”, diz respeito a uma reação contra esse modelo de escola disciplinar, uma negação a esses efeitos de poder. O aluno, ou melhor, sua ação, aponta para outras relações, para outros espaços possíveis. “Ignorando” isso, a professora agiu sobre a lógica disciplinar, lançando fora a potencialidade que esses jogos de forças podem sugerir, podem provocar. É interessante perceber que a professora age respeitando sua formação, sua concepção de escola e educação, as normas da escola, enfim, é possível refletir como as relações de poder constituem essa professora e a impossibilitam de ver a reação e a relação com os alunos sob outra perspectiva. Podemos notar que além de apontar para processos de transformação, as resistências são lutas sociais, minúsculas, que negam as formas de exercício de sujeição. Que elas se dão não contra o poder, mas contra certos efeitos sobre os corpos.

Em função disso, as “indisciplinas” são positivas. Poderíamos dizer produtivas se pensarmos e problematizarmos com Foucault, porque se existem essas forças em jogo é porque existem relações de poder e, dessa mesma forma, estão em circulação possibilidades de singularizar diferentes espaços, diferentes forças, entre alunos, professores, técnicos, coordenadores, pais. As relações de poder são jogos estratégicos abertos e seus efeitos não estão de antemão fechados, firmados. Por isso mesmo, existe esse confronto diário contra os efeitos de sujeição na escola. Resistências que podem ser voluntárias, involuntárias, prováveis, improváveis etc. É aí que o aluno sabota o dispositivo de exame colando na prova, “fala em voz alta na hora da prova”¹, passa alguma resposta para o colega de sala ou não estuda para a prova. Vai contra o padrão “desejável de comportamento do colégio” – “dorme em sala”, consome bebida alcoólica na escola, se nega a fazer atividades em sala de aula, “fala palavrão”, “peida” na sala de aula, fica sem camisa no corredor, discute com o professor, briga com o colega de sala, “brinca de figurinha na aula”. Resiste ao controle do horário chegando atrasado com certa frequência e recorrendo a justificativas como bilhetes dos pais ou atestados médicos. Sabota a pia do banheiro entupindo a mesma para que a água trasborde pelo banheiro, entope o vaso sanitário com papel higiênico, fica de boné em sala de aula mesmo sendo proibido, chega atrasado e vai para a sala de aula sem antes passar na coordenação,² “mata a aula apesar de estar na escola”, “sai da sala sem a autorização do professor”, “chama o professor de idiota”, resiste em portar o “material necessário para a aula”, “coloca o pé em cima da mesa” na sala de aula, “dá gargalhadas na hora da aula”, “entra em sala depois do professor”, “rouba” o

¹ Uso das aspas se refere aos trechos extraídos do Registro de Questões Pedagógicas e Disciplinares dos Alunos do Ensino Médio.

² Interessante que no livro de Registro aparece uma nota destacando que essa conduta da aluna era errada, na medida em que o controle iria detectar a falha da mesma. O aluno que chega atrasado tem que passar pela coordenação antes de entrar para sala de aula.

carimbo de controle de entrada e saída do colégio, fala mal de algum professor no banheiro, “conversa com a mãe pelo celular”.

O que queremos chamar atenção com essas ações é como elas dizem de um prazer, pois igualmente ao poder, o ato de resistir está atravessado por relações de prazer. O prazer que há em exercer um poder que questiona, que fiscaliza, que examina, que sanciona, que revela é o mesmo prazer que há em “escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo”, “escandalizá-lo” (FOUCAULT, 2009, pp. 52-53). Prazer está ligado às relações de poder, uma vez que esses dois se reforçam. Como aponta Foucault (2009), o prazer e o poder não se anulam, nem se voltam um contra o outro, porque essas forças seguem-se, entrelaçam-se e se relançam. “Encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação” (FOUCAULT, 2009, p. 56). O que ocorre é um jogo constante de captação e sedução, de confronto e reforço recíproco.

Encontramos no Registro de Questões Pedagógicas e Disciplinares dos Alunos do Ensino Médio uma descrição falando sobre duas alunas que “mataram” a última aula e, ao serem abordadas pelo porteiro, frisaram para o mesmo que “*iam sair mesmo sem a autorização dos pais*”. Podemos notar como essas alunas resistem, jogam contra esse efeito prisional da escola, contra esse efeito carcerário, controle que as “impede” de sair antes do horário determinado. Vemos também como a ação dessas alunas ganha força porque o que está em questão é justamente uma relação de poder. Se o jogo fosse diferente, se o portão estivesse aberto, por exemplo, isso talvez tirasse o efeito do ato de sair sem autorização, de fugir do colégio. Existe esse prazer de recusa, de desobediência, que vai não somente contra a escola, mas contra os pais, uma vez que só é permitido à saída dos alunos antes do término da aula com a permissão dos pais. O poder incita e o prazer se difunde em meio a essas relações, tanto em resistir ao controle escolar atrelado ao familiar, quanto em atrair, desvendar, dar lugar, difundir poder junto aos outros colegas. O ato delas parece revelar, e/ou querer mostrar: nós somos “*fodonas*”, somos “*doidonas*”,¹ nós enfrentamos a autoridade escolar, nossos pais, não temos medo das punições. O prazer está justamente no limite, na norma, em exercê-la ou confrontá-la. Prazer-poder se articulam segundo pontos múltiplos e com relações transformáveis (FOUCAULT, 2009).

E para não ficar apenas nos exemplos de alunos, há professores e técnicos que procuram

¹ Essas expressões apareceram em algumas falas de alunos, como em um episódio em que um aluno entrou na sala dos professores “escondido” para pegar café, quando ele saiu da sala com um copo plástico transbordando de café, um aluno que estava no corredor disse: “*cara você é foda, é doidão mesmo*”, e saíram rindo para a sala de aula. Lembrando que não é permitido aos alunos entrarem nesse local para tomar café, já que o mesmo é destinado aos professores.

resistir a esses processos de disciplinarização na tentativa de ministrar aulas fora do espaço cercado da escola ou fora da sala de aula. Há aquele professor que falta demais, que chega atrasado. Em uma conversa com uma técnica educacional na coordenação, ela destacou sobre um professor que os “*meninos adoravam [...] um dos melhores professores do Médio*”, porém ele tinha um problema, segundo a mesma, ele faltava demais, “*sempre dava uma desculpa que estava doente e tal [...] quase toda semana...*”. Podemos mencionar também o caso de uma técnica educacional que faltava com certa frequência. Uma pedagoga que durante as observações atuava na coordenação ressaltou, em certa ocasião, que essa técnica, que era sua “*colega de trabalho*”, às vezes faltava e “*nem liga pra dar notícias [...] não dá nem satisfação...*” não justifica sua ausência.

Portanto, as resistências têm esse alcance, essa operação, elas fazem rodar, entrechocam as relações de poder, permitem fraturar o presente como ensina Deleuze (2006). Elas são capazes de modificar e de inverter o transcurso das coisas. Deleuze (idem), em diálogo com Foucault e Nietzsche, defende ainda que as resistências extraem do homem forças de uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mas rica em possibilidades. “Ser ativo é resistir”, diz Deleuze (idem, p. 110). “A vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida” (idem, p. 99). O resistir, então, passa a fazer a volta contra o poder. “Resistir é criar um modo de respiração que rompe o espaço contínuo de um tempo linear” (VILELA, 2006, p. 107). Energia de um devir, tática, estratégia que irrompe inesperadamente uma força. “Resistência é acontecimento, força de ruptura que desalinha as significações estabelecidas” (idem, p. 125). “A vida não seria essa capacidade da força de resistir?”, pergunta-nos Deleuze (2006, p. 99). “Não se sabe do que o homem é capaz ‘enquanto ser vivo’ como conjunto de forças que resistem” (idem, p. 100).

Resistir é dizer não, nos diz Foucault (2004). No entanto, o não constitui a forma mínima de resistência. “Mas, naturalmente, em alguns momentos é muito importante. É preciso dizer não e fazer deste não uma forma decisiva de resistência.” (idem, p. 268). Fazer desse não uma resistência é fazer desse não uma força de combate contra os efeitos do poder. É fazer desse não uma intensidade de vida como potencialidade de mudanças. Os atos do alunado, os atos de desobediência, podem servir para nos mostrar como a escola está sendo percebida, pois são ações que têm como potencialidades apontar, por exemplo, que essa escola, ou a prática de um professor, não está bem. Em uma aula de matemática do 2º ano, um aluno virou sua cadeira de costas para o professor e ficou conversando o tempo todo com seu colega de classe, até o final da aula. O professor ignorou essa ação. Ele fez um sinal de negação com a cabeça e seguiu com a aula. Na conversa entre esses alunos, eles reclamaram a todo o momento da

aula, do método do professor, que “*eles não conseguiam aprender nada*”, que o “*professor não estava nem aí*”, que a aula de “*matemática e nada era a mesma coisa*”. A resistência desses alunos diz respeito a uma insatisfação com relação ao professor, com sua forma de ministrar a matéria, que, no entanto, foi ignorada, como se fosse apenas uma ação “indisciplinada”. Também podemos entender a ação do professor como resistência, uma vez que ele resiste ao que o aluno quis mostrar com a atitude de virar a carteira, de dar as costas para o professor. De certa forma, o aluno, com essa atitude, fala, diz algo. O corpo e nossas ações fornecem informações. Podemos sugerir que o aluno diz “não quero assistir a aula desse professor, ela não está me agradando”, ou então “faça algo, ou com a aula para me conquistar ou, enquanto medida disciplinar puna-me, tire-me de sala de aula, envie-me para coordenação”. A atitude do aluno incita, provoca o professor. No entanto, ele prefere ignorar, resistir e continuar com a sua aula.

Para tanto, pensamos as “indisciplinas” cotidianas como uma forma de recusa do corpo escolar à disciplinarização, ao controle, à dominação do corpo presente nessa instituição. Uma resposta constante dos sujeitos que estão na escola, nesse espaço de confronto, de negociação e luta, contra essas formas de assujeitamento, um “não” que representa uma luta travada nas malhas do poder. Nesse sentido, elas se configuram como práticas de liberdade cotidiana no âmbito escolar, uma vez que devemos compreender as resistências como sendo pontos de partida para se pensar condições de liberdade, no pensamento de Foucault (BRANCO, 2000).¹ De fato, Foucault incide seu olhar para o campo das lutas porque elas visam à defesa da liberdade. Não há poder sem a liberdade de resistir.

Quando Foucault nos ensina que não podemos nos colocar fora das relações de poder,² não significa necessariamente que estamos sempre presos a elas. “[...] temos a possibilidade de mudar a situação, que esta possibilidade existe sempre” (FOUCAULT, 2004, pp. 266-267). “Que nunca está ‘fora do poder’ não quer dizer que se está inteiramente capturado na armadilha” (FOUCAULT, 2006a, p. 248). Foucault (1998), não coloca uma substância da resistência face a uma substância do poder. Jamais somos prisioneiros do poder. Sempre podemos modificar sua dominação em condições determinadas segundo uma estratégia precisa. Nesse sentido somos mais livres do que imaginamos, pois o indivíduo pode criar várias estratégias de resistências. Não podemos pensar que o sujeito constituído no interior das práticas de poder seja “um indivíduo passivo” (TEMPLE, 2008). As relações de poder são

¹ De acordo com Vaz (1992), a resistência representa uma condição de transformação e que expressa a liberdade no pensamento de Foucault.

² Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa” (FOUCAULT, 2009, pp. 105-106).

sempre móveis, instáveis, reversíveis. “Só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres” (FOUCAULT, 2006, p. 276). Para existir uma relação de poder, é necessário sempre dois lados, um em relação ao outro. Se um dos dois sujeitos estiver “completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder” (idem).

[...] Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. (idem, p. 277).

Vemos, assim, que mesmo a morte é vista por Foucault como uma forma de resistência, de se voltar contra os efeitos do poder. E se matar faz parte dela, o suicídio é uma possibilidade de liberdade. A morte é o fim das imposições que dominam os homens na sua vida. Ela é a possibilidade de liberdade que os homens buscam na vida como erotismo, a morte, desta forma, é desprendimento. “[...] Eu gostaria e espero morrer de overdose de prazer, qualquer que seja. Porque penso que é muito difícil, e tenho sempre a impressão de não experimentar o verdadeiro prazer, o prazer completo e total; o prazer para mim está ligado à morte” (FOUCAULT, 2004a, p. 253).¹

Denota-se disso que nas relações de poder o sujeito é livre, ativo para criar diferentes e possíveis formas de resistências, pois se não houvesse resistências não haveria relações de poder. Liberdade implica na possibilidade de resistir, porque, para haver relações de poder, deve haver um grau mínimo de resistências, portanto, um grau mínimo de práticas de liberdade. As resistências são condições para as relações de poder, da mesma forma em que no contexto escolar as “indisciplinas” são condições para as relações de poder nesse espaço. Elas são inerentes ao processo escolar e podem ser tomadas, assim, também como práticas de liberdade. Em um episódio durante a aula de português no 1º ano, um professor estava se sentindo incomodado com alguns alunos que, segundo ele, estavam “*tumultuando a aula*”. Mesmo diante desse “*tumulto*” o professor seguiu com a matéria em questão. Em um

¹Assim como a morte é vista pelo filósofo como uma forma de resistência, as práticas sadomasoquistas também representam para Foucault uma resistência a um prazer sexual disciplinado, normatizado, fixado nos genitais. De acordo com Ortega (1999), o sadomasoquismo constitui uma forma de dessexualizar o prazer criando novas possibilidades de obtenção de prazer. Uma característica marcante da nossa sociedade ocidental é o fato de considerar o sexo como fundamento do prazer. Essa codificação do sexo mediante o prazer e sua genitalização limita e impede a capacidade do corpo de experimentar prazer. “(...) Eu penso que o S/M é mais que isso, é a criação real de novas possibilidades de prazer, que não se tinha imaginado anteriormente. (...) Elas inventam novas possibilidades de prazer utilizando certas partes estranhas do corpo – erotizando o corpo. Eu acredito que temos uma forma de criação, de depósito de criatividade, dos quais a principal característica é o que chamo de dessexualização do prazer (...) O que essas práticas de S/M nos mostram é que nós podemos produzir prazer a partir dos objetos mais estranhos, utilizando certas partes estranhas do corpo, nas situações mais inabituais, etc.” (FOUCAULT, 2004, p. 262-263).

determinado momento, já bastante irritado, ele fez uma pergunta dirigindo-se a um aluno:¹ o que significa “*polissemia*”? Rapidamente o aluno respondeu: “*ah! professor! Polissemia significa eu trepo e você mia*”.² O professor respondeu que se ele “*fizesse mais uma gracinha*”, o colocaria para fora de sala.³ Parece importante notar que, mesmo diante da busca do controle pelo professor, o aluno resiste àquilo que o primeiro espera que ele faça – responda a sua pergunta, ou fique quieto, ou preste atenção na aula. Podemos sugerir que o aluno é ativo para resistir, para exercer uma prática de liberdade. Ele nega-se a fazer o que o professor pede, mesmo sabendo que poderá ou que sofrerá algum tipo de punição.⁴ O aluno poderia ter acatado o professor, tentado responder corretamente a pergunta, ter ficado quieto, ter se comprometido a prestar atenção na aula etc., porque a pergunta endereçada diretamente a ele funcionou como uma forma de punição. Mas ele também pode enfrentar, pode contra-atacar, enfim, estão abertas diferentes possibilidades de relação que estabelecem diferentes lugares para os dois. Talvez a pergunta representasse uma resposta ameaçadora do professor em detrimento do comportamento do aluno na sala de aula. Podemos supor que o professor procurou colocar o aluno em uma situação constrangedora diante dos colegas de sala, uma vez que se ele não prestava atenção na matéria, não saberia responder corretamente sua pergunta. No entanto, o aluno reagiu de outra forma, indo contra a vigilância, contra o controle do professor. Nas relações de poder, sempre existe uma forma de estabelecer outras forças, há sempre uma forma de exercer uma prática de liberdade.

Situações que nos ajudam a compreender as resistências como práticas de liberdade e não como uma total libertação das relações de poder, porque elas não partem de um ponto exterior ao poder. As resistências não têm a ver com uma ideia de emancipação absoluta porque elas são gestos constitutivos das relações de poder, elas são co-extensivas ao poder, absolutamente contemporâneas a ele (FOUCAULT, 1998). Não é contra o poder que as lutas nascem, e sim contra seus efeitos. São as próprias relações de poder que abrem espaço para que essas lutas se desenvolvam.

¹ Esse aluno era um dos que, segundo o professor, estavam “tumulando” a aula.

² Através dessa fala do aluno, mais uma vez podemos refletir sobre esse jogo de prazer-poder, a saber: como há um prazer na ação mesma da resistência. O aluno “enfrenta”, confronta o professor na frente de seus colegas de sala, isso dá um lugar para ele diante do grupo, ele é “*foda*”, ele é “*doidão*” porque ele não tem medo do professor, nessas relações de forças vemos como prazer e poder se reforçam e constroem, produzem, em termos, subjetivam.

³ É importante lembrar que os casos apresentados aqui com relação às resistências dos alunos não podem ser entendidos de forma isolada, pois eles dialogam com um contexto que é o da disciplinarização, do controle dos corpos, lógica da escola que faz com que haja condições de emergência para essas situações; não se trata de advogar com relação a estas ações, ou seja, apontar se são certas ou erradas, mas antes entendê-las na dinâmica da escola.

⁴ Depois de ameaçar colocar o aluno para fora de sala, o professor obrigou o mesmo a sentar-se no fundo da sala sem falar nada.

Em todo caso, a intenção é pensar as resistências, melhor, problematizá-las em termos de lutas, de práticas de liberdade, de possibilidades de criação, de recriação, de agenciamento de outras relações de forças, de outros espaços. Pensá-las como formas de lutas, de combates cotidianos contra determinados focos de poder, contra certos efeitos do poder. Tomá-las como uma potencialidade de transformação, como uma força criativa de mutação (DELEUZE 2006). O que se pretende é problematizar sobre o tipo de relações de forças que estão em jogo, das ações que são tomadas pela escola em termos de lógica disciplinar e das possíveis práticas de liberdade. Trata-se de um convite para sair do imediatismo cotidiano disciplinar escolar e colocar em jogo, em operação, diferentes práticas de liberdade. Convite que adquire força uma vez que a escola tende a produzir e reproduzir ações que buscam o disciplinamento, o controle cotidiano dos corpos desviantes.

Considerações finais

Podemos dizer que o foco central do nosso artigo é justamente procurar nessas relações pedagógicas conflituosas, que recorremos ao longo do texto para expressar a riqueza do cotidiano escolar, possíveis condições de mudanças. “Assumir” o conflito pedagógico¹ cotidiano entre uns e outros e buscar relações de forças estratégicas, de práticas de combate libertário a esse caráter pedagógico baseado no disciplinamento do corpo, na submissão do corpo. Essas relações de confronto podem abrir espaços de reflexão e mudanças. É como diz Godoy (2008):

[...] se o mundo é composto por forças em relação, não há um sentido único a ser desvelado por uma razão privilegiada, mas tantos sentidos quantas forem as configurações de forças dos quais derivam: múltiplas perspectivas e interpretações que, ao contrário de afirmar a identidade da vida e da experiência, afirmam a diferença como aquilo que as relaciona. Dispor-se às tentativas e tentações, longe de obstruir o conhecimento, aponta o risco do qual não se podem furtar aqueles que não mais estão entregues ao ascetismo da virtude implicado no “pequeno fatalismo dos fatos” (p. 46, grifo do autor).

O risco precisa ser vivido, e ele se torna potência quando implica uma ruptura (idem, 2008). Risco, poder, ruptura que nos inspiram a pensar a concepção de resistências foucaultiana como manifestações dessas forças no âmbito escolar. Situações e forças que trazem potencialidades significativas porque podem nos colocar diante da experiência da alteridade, com aquele que não expressa as expectativas, não confirma as intenções esperadas por essa

¹Ratto (2007) afirma que sejam quais forem nossas concepções, instrumentos ou fins resistências sempre ocorrerão.

instituição. A tendência da escola é não questionar o comportamento que se apresenta como disciplinado, uma vez que ele está conforme as expectativas esperadas pela escola; de alguma forma esse comportamento permite uma passividade (RATTO, 2007). A ação se dá em torno daqueles comportamentos e atitudes que fogem do que se é esperado nesse espaço e que são classificados, de forma geral, como “indisciplinas”. O que sugerimos neste artigo é um movimento de mão dupla. Primeiro, a possibilidade de pensar o que estamos acostumados a classificar como indisciplina, a partir de outra perspectiva, da resistência. Resistência como ação criativa que nos mostra algo, que podemos trabalhar a partir dela, enfim, como acontecimento.

“Acontecimento” que é um conceito importante do arcabouço teórico de Foucault – “uma prática que se altera, que sai da rotina, que se diferencia da ordem, que emerge, que irrompe diferencialmente num horizonte de continuidade e repetição” (JÚNIOR, 2004, p.18). Estabelecendo dois sentidos para o termo, Foucault (1997) define acontecimento como novidade e prática histórica: sentidos que se cruzam e que nos ajudam a pensar o material empírico desta pesquisa, ou seja, as “indisciplinas” que estão tomando forma nas escolas. Desse modo, tomarmos acontecimento como novidade, como algo diferente do que deveria ocorrer nas escolas – e por isso há um “destaque” –, só é possível em relação a uma prática histórica que nos aproxime do segundo sentido de acontecimento, aquele ligado à regularidade histórica das práticas. Um acontecimento (novidade) gera uma passagem, uma mudança e uma transformação, gerando novos acontecimentos discursivos e novas práticas. Apropriando-nos dessa construção foucaultiana, parece enriquecedor pensar as “indisciplinas” como acontecimentos. Elas são novidades porque fogem ao que é esperado para um comportamento nas escolas, ou, pelo menos, para algo que foi construído e assumido como comportamento ideal de alunos e alunas. No entanto, elas só podem ser entendidas como novidades porque expõem o comum. Ao fugir do esperado, geram passagem e transformação que vão gerar outros acontecimentos discursivos e ações. Um celular que insiste em tocar na hora da aula e, mais do que isso, o toque é o gemido de uma mulher no ato sexual. Algo que foge do que é esperado e altera a rotina da aula. Situação que pode ser lida de diferentes ângulos. Para os alunos, um momento de descontração, provocação, motivo de riso, prazer e brincadeira. Para o professor, também provocação, desrespeito e indisciplina. Leituras possibilitadas a partir de um campo de forças e de disputa em que o poder está atravessando as atitudes. Imediatamente, o professor tira o aluno da sala e o leva a coordenação, exige uma atitude, elabora um discurso sobre o aluno, escreve sobre ele, pune. Enfim, entra no jogo dos acontecimentos.

E é nesse sentido que defendemos que esse processo “indisciplina/disciplina” deve ser pensado e problematizado como um movimento de mão dupla. Se por um lado ele nos abre a possibilidade da indisciplina como resistência e acontecimento, por outro lado, ele também nos provoca, no sentido de colocar sob suspeita o que não nos incomoda, o que não nos chama atenção, porque já naturalizado. Assim, mais do que discutir e centralizar nossas análises nas indisciplinas, investimos neste artigo por chamar atenção para a disciplinarização dos alunos, dos corpos, como algo que também deve ser problematizado, porque está diretamente envolvido no processo de subjetivação.

Assumindo como questão central dos seus trabalhos os processos de subjetivação, Foucault acaba contribuindo para que possamos pensar a escola em meio a esse processo educativo de constituição dos sujeitos. Processos que ocorrem atravessados pela relação poder/saber. Diferentes modos, práticas, ações, discursos, relações que estabelecemos nas nossas histórias fazem de nossas experiências diferentes maneiras de nos tornamos sujeitos. Assim, podemos falar das relações entre alunos, da disciplinarização e resistência entre eles, situações e espaços que falam de nós, que constituem alunos, professores, coordenadores e escolas.

O sujeito se constitui sempre historicamente. Para Deleuze (2006), Foucault teria aberto um novo campo de investigação associando seu interesse pelo sujeito ao domínio de uma ontologia histórica. Essa nova forma de pensar o sujeito nos remete aos diferentes processos de constituição das subjetividades, algo que permanece presente ainda hoje, revelando a vinculação desses processos e da escola à disciplina e ao controle. As formações discursivas que nos atravessam têm muito da episteme e dos dispositivos de poder da modernidade, de forma que o nosso momento se relaciona com um período mais longínquo, e que vai estabelecendo a história dos processos através dos quais nos tornamos sujeitos.

Subjetividades são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação, processos de subjetivação que são construídos ao longo da história e se desenvolvem historicamente como práticas de si. Quando falamos de subjetividades, portanto, estamos nos referindo a esses processos organizados e que organizam práticas de si. Que têm nos discursos e na relação saber/poder, que atravessam a disciplina e controle, suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas. Dessa maneira, embora assumamos que somos herdeiros da modernidade, isso não significa dizer que repetimos exatamente os mesmos processos, mas que mantemos um jogo de aproximação e distanciamento daquilo que se iniciou nesse momento histórico. (FOUCAULT, 1984). Assim, as análises deste artigo têm relação com esses processos de construção de si em meio aos jogos discursivos e de saber/poder que estão organizando as práticas de disciplinarização e

controle com que entramos em contato no campo de investigação.

Podemos arriscar dizer que os saberes e poderes buscam a disciplina, a docilidade dos corpos, o autogoverno, enfim, pretendem domar os processos de subjetivação. Mas estes fogem, buscam as brechas, resistem o tempo todo, fazendo com que os sujeitos sejam estabelecidos em meio a esse jogo de força entre poder e resistência, que é próprio da constituição da vida e da sobrevivência. Para Foucault, o ponto mais intenso da vida está nesse encontro entre poder e resistência. É esse movimento intenso da vida presente nas escolas que pretendemos colocar em discussão.

Referências bibliográficas

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
BRANCO, Guilherme Castello. Considerações sobre ética e política. In: BRANCO, Guilherme Castello; PORTOCARRERO, Vera (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, pp. 310-327.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2ª ed. Vega, 2000.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Michel Foucault: a agonística do espaço pedagógico. In: *Educação subjetividade e poder*. Porto Alegre: n. 3, pp. 99-109, abr. 1996.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos* (Repensar a Política, v. VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. *Ditos e escritos* (Ética, Sexualidade, Política, v. V) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Ditos e escritos* (Estratégia, poder-saber, v. IV,). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. In: VERVE: *Revista Semestral do NU-SOL* - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. São Paulo, nº. 5, pp. 240-259, maio, 2004.

_____. Uma entrevista com Michel Foucault. In: VERVE: *Revista Semestral do NU-SOL* - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais,

PUC-SP. São Paulo, n.º. 5, pp. 240-259, maio, 2004a.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

_____. *História das Sexualidade II – O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

JUNIOR, Durval Muniz Albuquerque. No castelo da história só há processos e metamorfoses, sem veredicto final. In: PASSETI, Edson. *Kafka, Foucault: sem medos*. Cotia: Ateliê editorial, 2004, pp. 13-32.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005. TEMPLE, Giovana Carmo. Práticas de liberdade e o exercício da ética em Michel Foucault. In: *I Colóquio Nacional Michel Foucault: Educação, Filosofia, História-Transversais*. Uberlândia, 03 a 05 de setembro, 2008.

VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. *Um pensamento infame: história e liberdade em Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.) *Foucault 80 Anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 107-127.