

## PENSANDO A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE COMO EXERCÍCIO DE PRODUÇÃO DO COMUM

Suzana Maria Gotardo (UFES)<sup>1</sup>  
 Ana Lucia Coelho Heckert (UFES)  
 Cleilson Teobaldo dos Reis (UFES)  
 Cléver Manolo Coimbra de Oliveira (UFES)  
 Marcel Bittencourt Romano (UFES)

### 1 SOBRE AS FORMAS-ESCOLA

Antes de enveredarmos pelo campo escola-comunidade, consideramos importante uma primeira reflexão sobre a idéia de *escola*. Partindo principalmente das leituras de Foucault, nos apropriamos da concepção de que as formas que designamos por *escola* são efeitos de relações de forças, entrecruzamentos de processos econômicos, históricos e culturais. Com isso, afirmamos que não há uma essência *escola*, uma forma verdadeira de *escola*, uma entidade atemporal ou natural que a determine. Entendemos que *escola* é uma designação transitória que abarca muitos funcionamentos e muitos sentidos. É resultado de construções sociais, não existindo indistintamente. Pelo contrário, é localizada no tempo e no espaço, configurando-se num jogo complexo de forças que a faz emergir como instituição, e que a faz diferir de si mesma: na maioria dos povos nômades não existe escola; a escola da Grécia antiga não tem a mesma finalidade das escolas-orfanatos da primeira Revolução Industrial; as escolas africanas não são iguais às americanas e nem as públicas seguem um mesmo padrão das particulares no Brasil. E quando dizemos existe ou não existe escola, ou as escolas diferem, não remetemos a parâmetros de evolução ou de qualidade, mas a diferentes modos de organização e a diferentes estratégias de funcionamento em diferentes organizações sociais. Pensar desse modo implica romper com um tipo de visão linear e historicista<sup>2</sup> que vem situando *a escola* no caminho de uma evolução darwiniana: *a escola* ao longo dos tempos. A isto nos convida Enguita (1989): “Mas pode-se afirmar que realmente a educação ‘começa’ e ‘chega’, que seguiu ‘uma evolução’, que tenha feito algo ‘paulatinamente’ ou que sua história tenha sido algo parecido a um ‘permanente desenvolvimento’?” (p. 128). E ele mesmo sugere a resposta: “Mais do que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções” (p. 129).

Quando caracterizamos *a escola* como efeito de práticas, apostamos numa postura metodológica que não se volta apenas às permanências, às constâncias, que não busca previsões possibilitadas pelo desvendamento de uma regra geral, mas, sobretudo, que procura dar passagem àquilo que deixa de ser a cada momento, ao que não é capturado, às rupturas, ao movimento. Isso não significa abandonar as formas, mas realçar seu caráter provisório. Desse modo, afirmamos que existem formas-escola, o que consiste numa estratégia importante para pensarmos que as práticas educacionais hegemônicas do contemporâneo, que de certo modo atuam num sentido de captura e cerceamento da vida, não são formas “naturais”. Com relação a isso, Heckert (2004) afirma:

Por não pressupor que haja uma essência da escola, e por não tomá-la como objeto natural, já que as práticas escolares se constroem num campo de forças político-

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: [sugotardo@yahoo.com.br](mailto:sugotardo@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Foucault é um dos autores que questiona o modo *historicista* de pensar a história, o qual se baseia em princípios de evolução e linearidade, como se os fatos fossem se acumulando ao passar dos anos num livro infinito que contaria a verdade dos tempos. Por meio da Genealogia, ele defende um outro sentido para história: “[...] se trata de fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória. Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma do tempo” (FOUCAULT, 2008, p. 15-37). O tempo foucaultiano é descontínuo, comportando vários sentidos.

econômico e social, é que consideramos possível habitá-la como espaço de experimentação de práticas instituintes. Para isso, talvez seja necessário apreender e problematizar seus diferentes modos de produção e, assim, perceber que não é possível dizer que exista a escola, como uma unidade, mas práticas escolares que variam conforme o campo de forças no qual estas mesmas práticas são engendradas. (p. 176)

Sob esse prisma, pensar a educação implica pôr em análise as formas-escola que se delineiam e entender que tipo de efeitos têm produzido: práticas de dominação, reprodução e cerceamento? Práticas de liberdade, inventividade e afirmação da vida? Um elemento importante dessa discussão e que recentemente vem ganhando destaque nas políticas públicas educacionais é o campo de relação escola-comunidade.

## 2 O TERRENO DA PESQUISA

Temos procurado debater esse campo a partir de pesquisa desenvolvida numa escola federal, de ensino tradicionalmente agrícola, no município de Santa Teresa – interior do Espírito Santo. A pesquisa, ainda em fase de coleta de dados, investiga como tem se dado, historicamente, as relações que compõem a trama escola-comunidade – quais forças a atualizam, quais processos a configuram, quais lutas a engendram –, tendo em vista mecanismos gerais das políticas públicas educacionais que atravessam esse entremeio.

Escolhemos a referida escola por nela visualizarmos algumas características peculiares, que nos auxiliam a pensar o nosso problema de pesquisa. A escola foi criada em 1940 por um interventor da ditadura Vargas, como espaço de ensino agrícola e formação militar, em plena II Guerra Mundial, num pequeno distrito de imigrantes europeus. Por meio de documentos e relatos, temos percebido que desde sua criação, a escola tem atraído pessoas de outras localidades: grande parte de alunos e funcionários vêm de outros municípios do Espírito Santo e de outros estados, como Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás e Rondônia. Ao que nos parece, essa escola não foi planejada pela/para a população do local, como podemos inferir a partir de elementos como: alojamentos para alunos, casas para funcionários, quatro refeições por dia, lavanderia, entre outros. Cabe destacar que no mesmo distrito em que se localiza a escola federal, existe ainda uma outra escola, estadual, na qual estuda a maior parte da população do lugar<sup>3</sup>.

Tal configuração nos ajuda a pensar num deslocamento do fazer-pesquisa sobre a relação escola-comunidade, a qual tem sido entendida, em linhas gerais, como as formas de co-existência entre um estabelecimento (escola) e a população que habita seu entorno (comunidade). A escola de nossa pesquisa nos faz indagar sobre essa configuração: do que falamos quando pensamos em comunidade escolar? Afinal, consideramos comunidade a população do distrito? O conjunto de alunos e funcionários que se vinculam à escola? E os familiares dos alunos, de outras cidades, de outros estados, também compõem essa comunidade? Porque poucas pessoas da região estudam nessa escola? Podemos dizer que escola e comunidade estão afastadas? Ou, ao contrário, existem em interferência?

## 3 OS “EMBARAÇOS” DA COMUNIDADE

---

<sup>3</sup> Atualmente, com a expansão da rede federal de educação profissional, diretrizes da União colocam o imperativo de que as escolas federais “atendam às demandas locais” (Cf. BRASIL, 2008). Tal fato se coloca como um desafio, provocando ao mesmo tempo tentativas de re-configuração da escola e movimentos que afirmam certa “tradição”. Não nos propomos, todavia, a aprofundar tais análises nesse texto.

No campo das políticas públicas educacionais, o tema da relação escola-comunidade tem sido recorrente. Em geral, aparece sob a forma de enunciados como “escola e comunidade devem caminhar juntas”. Todavia, temos observado, em consonância com a pesquisa empreendida por Santos (2002), que poucos trabalhos acadêmicos recentes abordam diretamente essa temática. Podemos encontrar, com mais frequência textos que tangenciam a questão, como, por exemplo, estudos sobre currículo – afirmando a necessidade de que este atenda às demandas *da comunidade* –, sobre a participação dos pais na educação dos filhos, sobre as representações sociais de determinado grupo populacional referentes à escola local. Na realidade, pouco se tem escrito efetivamente sobre a imbricada rede que configura nosso campo de pesquisa no momento<sup>4</sup>. Além disso, predomina, no material publicado, uma indefinição conceitual do termo *comunidade*, como se tal objeto fosse um elemento natural<sup>5</sup>. O uso do termo, todavia, tem produzido sentidos definíveis, que nos vem provocando inquietações.

Percebemos, nas práticas discursivas e não discursivas<sup>6</sup> do contemporâneo que *a comunidade* vem sendo esvaziada do sentido de “produção coletiva”, remontando a um conglomerado de indivíduos, com desejos a serem decodificados e interpretados e que devem ser até certo ponto atendidos para que, sub-satisfeito, esse conjunto não rompa com um certo funcionamento capitalista. Assim, começamos observar um significativo aumento de ações como as “consultas à comunidade”, mas vemos sérios embaraços quando, por exemplo, irrompe um movimento de pais e/ou alunos numa escola.

Como citado, as produções em educação tem, de um modo geral, naturalizado o termo *comunidade*. Temos, contudo, encontrado pistas em campos como a filosofia, a arte e a informática. Nesse caso, os autores pesquisados (PELBART, 2003; HARDT & NEGRI, 2005; CESAR, 2007; COSTA, 2005; SANTOS, 2002) atentam para algumas ciladas construídas junto a essa denominação. Esses autores discutem um uso tradicional do termo *comunidade*, vinculado a um ideário de identidade grupal e unidade, que remete a um estado de comunhão homogeneizante, no qual se diluem as diferenças.

Pelbart (2003) e César (2007) partem das produções de Jean-Luc Nancy para por em análise essa idéia tradicional de comunidade, a “comunidade perdida”, que movimentos contemporâneos buscam resgatar: uma comunidade de partilha íntima da vida, dos valores, das crenças, que a sociedade destruiu. Pelbart sugere que, frente a modos inéditos de associação, dentre os quais se destaca a interconexão em redes no *ciberespaço*<sup>7</sup>, configuram-se formas reativas que se agarram a figuras *comunitárias* do passado, “comunidades perfeitas” em que os membros viviam sob a égide de um mesmo ideal: as primeiras comunidades cristãs, as antigas agremiações, a família nuclear tradicional. Operam-se, nesse sentido, produções desejanter<sup>8</sup> de uma forma de vivência coletiva fusional, “sempre referida a uma era perdida, em que a comunidade se tecia em laços

<sup>4</sup> Dizemos *no momento* tendo em vista que o assunto já esteve presente de forma mais contundente na “roda acadêmica”, principalmente por meio dos trabalhos empreendidos pelo que se designa educação popular, iniciados ainda em 50. Paulo Freire – expoente dessa vertente – e outros de seus contemporâneos trouxeram um importante debate sobre a relação escola-comunidade, buscando potencializar uma participação mais efetiva da população nos espaços educativos. Todavia, cabe destacar que em suas produções pouco se discute sobre o que seria essa comunidade, sobre os sentidos dessa expressão, a qual, em sua indefinição, muitas vezes era usada como sinônimo de classes populares.

<sup>5</sup> Retomando a discussão feita sobre a idéia de *escola* e apoiados no trabalho de Foucault, consideramos que nenhum objeto é natural, mas efeito de relações de poder, construído historicamente (FOUCAULT, 2008).

<sup>6</sup> Sobre práticas discursivas e não discursiva cf. Foucault (2009).

<sup>7</sup> Sobre associações em rede no *ciberespaço* cf. Costa (2005).

<sup>8</sup> Tomamos a idéia de produção desejanter das obras de Deleuze e Guattari. Para esses autores o desejo é tomado como força motriz, não sendo propriedade de um sujeito, de um objeto e nem proveniente da falta. O desejo é colocado como produção não intencional, que ganha liga nos agenciamentos e cuja única “meta” é passar (NEVES, 2009).

estreitos, harmoniosos, e dava de si mesma, seja pelas instituições, ritos, símbolos, a representação de sua unidade” (PELBART, 2003, p. 32).

Retomando Nancy a partir de Pelbart e Cesar, essa comunidade nunca existiu. Na realidade, afirma o autor, nunca houve comunidade.

Ou seja, a comunidade perdida não passa de um fantasma. Ou, aquilo que supostamente se perdeu da “comunidade”, aquela comunhão, unidade, co-pertinência, é essa perda que é precisamente constitutiva da comunidade. Em outros termos, e da maneira mais paradoxal, a comunidade só é pensável enquanto negação da fusão, da homogeneidade, da identidade consigo mesma. A comunidade tem por condição precisamente a heterogeneidade, a pluralidade, a distância. Daí a condenação categórica do desejo de fusão comunal, pois implica sempre na morte ou no suicídio, de que o nazismo seria um exemplo extremo. (PELBART, 2003, p. 33).

Assim, essa comunidade que se busca metafisicamente, essa comum-unidade, comporta um sentido moral de *comum*: uma transcendência que anula as singularidades, que busca aparar qualquer diferença, que exclui qualquer Outro. A aposta feita por Nancy é a de uma comunidade aberta, de uma exposição, de uma multiplicidade de encontros que não se feche a um conjunto determinado de pessoas, é um deixar-se afetar sem duração determinada, é um expor-se aos encontros: uma composição que não se faz pela unificação, que não exige a morte de nada que escape, uma composição de diferenças. É a “comunidade negativa”, ou a “comunidade dos que não tem comunidade”, como enuncia Bataille (apud PELBART, 2003; CESAR, 2007).

Reforçamos que essa comunidade dos encontros, fugidia pela sua não organização, pela recusa de uma centralidade, hierarquia ou submissão, pela sua inapreensão temporal, pelo seu caráter não fixo e não localizado, é comunidade de diferenciação<sup>9</sup>, e não de indiferença. Continuando as análises de Pelbart (2003) e Cesar (2007), encontramos em Agamben, com a idéia de *singularidade qualquer*, uma forma de compreender tal conformação sem que se caia na armadilha da indiferença:

Partindo da etimologia de qualquer, *quodlibet*, “o ser que toda forma importa”, em geral traduzida do latim equivocadamente como “não importa qual, indiferente”, Agamben afirma que “o ser que vem é um ser qualquer”. Nem identidade, nem conceito, o que determina a singularidade é a totalidade das possibilidades: o “tudo importar” do qualquer, não sua indiferença. A singularidade nesse qualquer, que a tudo importa, renuncia assim ao falso dilema entre o “caráter inefável do indivíduo e o inteligível do universal”. O comum é a zona de indecidibilidade entre o próprio e o impróprio ou, antes, é a impropriedade incorporada. (CESAR, 2007, p. 20).

Com relação a essa zona que se configura *entre*<sup>10</sup>, cabe fazer um recorte da obra de Hardt e Negri, autores que têm se destacado por sua enfática aposta no *comum* e nas potencialidades democráticas que podem operar o funcionamento do que eles designam por *multidão*.

### 3.1 A produção *comum* da *multidão*

Hardt e Negri (2005) conceituam *multidão* como elemento diferente de *povo* e de *massa* (2005). Para eles, o sentido produzido de *povo* remete ao Uno, reduz as diferenças sociais da população a uma identidade. A *massa*, tal como é predominantemente utilizada, é composta por diferentes indivíduos, que não compartilham elementos em comum; agregado indiferente que pode até produzir efeitos sociais, mas por meio de manipulação externa, visto ser passiva. Já a *multidão* é

<sup>9</sup> Sobre diferenciação cf. Deleuze (1988).

<sup>10</sup> O conceito de *entre* será discutido mais à frente.

ativa, não se caracteriza pela fragmentação, anarquia ou incoerência; é “um sujeito social internamente diferente e múltiplo cuja constituição e ação não se baseiam na identidade ou na unidade (nem muito menos na indiferença), mas naquilo que tem em comum” (p. 140). Pensar a *multidão* implica tomar as diferenças como força e positividade, o que representa um desafio para as idéias de soberania, já que a *multidão* se constitui como “*carne viva* que governa a si mesma” (p. 141), por meio da mobilização do *comum*.

Mas o que seria esse *comum* que a multidão tende a mobilizar? Algo muito parecido com a comunidade dos sem comunidade, a comunidade negativa ou a comunidade inconfessável:

O comum não se refere a noções tradicionais da comunidade ou do público; baseia-se na *comunicação* entre singularidades e se manifesta através dos processos sociais colaborativos da produção. Enquanto o individual se dissolve na unidade da comunidade, as singularidades não se vêem tolhidas, expressando-se livremente no comum. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 266).

Um *comum* também definido como *carne* da multidão, elemento potente, produtivo e que não se pode capturar por completo:

A carne da multidão é puro potencial, uma força informe de vida, e neste sentido um elemento do ser social, constantemente voltado para a plenitude da vida. Dessa perspectiva ontológica, a carne da multidão é uma força elementar que constantemente expande o ser social, produzindo além de qualquer medida de valor político-econômico tradicional. Qualquer um pode tentar capturar o vento, o mar, a terra, mas eles sempre serão mais do que podemos apreender. Do ponto de vista da ordem e do controle políticos, assim, a carne elementar da multidão é desesperadamente fugidia, pois não pode ser inteiramente enfeixada nos órgãos hierárquicos de um corpo político (HARDT; NEGRI, 2005, p. 251).

É a partir dessa noção de *comum* e das discussões sobre a idéia de comunidade do item anterior que iremos prosseguir.

#### 4 NÓS CHAMAMOS COMUNIDADE

Não à toa, começamos essa parte da discussão parafraseando Guattari e Negri (1987)<sup>11</sup> para colocarmos os sentidos que estamos atribuindo à *comunidade*. Esses autores, ao abordar a apropriação que o capitalismo operou com relação à idéia de comunismo, afirmam a importância do termo e o re-significam: “trata-se, desde já, de *acumular um outro capital*, o de uma inteligência colectiva da liberdade, capaz de orientar as singularidades para fora da ordem de serialidade e de unidimensionalidade do capitalismo” (p. 9). Podemos pensar que esse *comunismo* enunciado em 1987 corrobora inclusive para o que queremos afirmar quando colocamos em nosso título a expressão *comunidade*.

Chamamos comunidade não a um conjunto mais ou menos fixo de pessoas, que se auto-identificam comunidade, não a um subgrupo social com características em comum, não a uma pertinência geográfica, étnica, religiosa, genérica; chamamos comunidade a uma composição de singularidades, que não se define pela temporalidade ou espaço, mas pela potencialidade de comunicação com o Outro, pelo interstício, pela produção comum de multiplicidades em encontro, pela capacidade de ações coletivas que não remetem à unidade, uma comunidade que se faz na diferença, nas singularidades. Assim, concordamos com Guattari e Negri (1987, p. 10), quando estes enunciam: “o comunismo é criação e reconhecimento de novos modos de vida

<sup>11</sup> Os autores iniciam tal obra com um capítulo intitulado “Nós chamamos comunismo”.

comunitários e libertação da singularidade. *Comunidade e singularidade não se opõem*. A comunidade, para nós, não é necessariamente o que junta, mas o que cinde, o que corta, o que expõe, sendo definida pelo interstício, pelo *entre*.

Tomamos emprestada a idéia de *entre* da obra de Deleuze e Guattari. Esses autores, embora não tenham escrito um capítulo específico sobre a temática, falam em muitos momentos de um *entre*, ferramenta conceitual que corrobora para a afirmação da processualidade da vida. Para tais autores, a vida se engendra por conexões, por agenciamentos, por composições; não se constitui por segmentos isolados em desenvolvimento endógeno, mas pelas exterioridades que se interferem infinitamente por todos os lados, fazendo irromper acontecimentos. Como afirma Neves (2009): “Um entre e um meio não como espacialidades ou temporalidades balizadas por dualidades opostas ou como pólos de uma relação, mas como plano de engendramento constante da vida em todos os seus liames” (p. [?]).

Sob essa perspectiva, Barros (2007) fala do *entre* como o indefinido que desmancha as linhas de separação das coisas, que possibilita pensar numa forma de relação diferente da tradicional dicotomia sujeito-objeto: é o “primado da relação”.

O primado da relação faz desaparecer sujeitos e objetos como seres-em-si, colocando-os como uma dentre outras possibilidades de existência em um campo de acontecimentos que em muito os excede. Podemos afirmar que, tomado por este ponto de vista – o da relação –, sujeitos e objetos se constituem ao mesmo tempo, de modo que não poderíamos estabelecer qualquer tipo de hierarquia ou de determinação de um sobre o outro (p. 199)

A partir dessas colocações, podemos nos perguntar: como pensar a comunidade definida pelo comum que se compõe *entre*, no campo da educação? Poderíamos, sob essa perspectiva, falar em *comunidade escolar*? Estrategicamente, poderíamos sim, pensando que essa comunidade escolar é heterogênea, multifacetada, que não está geograficamente limitada, que não é composta apenas por alunos, ou por funcionários, ou pelas famílias, ou pelo bairro que circunda a escola. Não se define pelo “ou” – “ou isso, ou aquilo” –, mas pelo “e” infinito<sup>12</sup> – “e isso, e aquilo, e aquilo outro...” – Assim, não *comporta* diferenças, ela *se faz* na diferença. A nossa comunidade escolar se define não por um elemento identitário ou identificador, mas por um elemento transversal, a saber, uma escola. *A comunidade escolar é o sempre disforme e provisório composto subjetivo que movimenta uma determinada escola.*

## 5 PENSANDO O ENTRE ESCOLA-COMUNIDADE COMO PRODUÇÃO DE COMUM

Quando se ouve ou se fala que “a escola tem que atender aos anseios da comunidade”, “escola e comunidade andam afastadas”, “a comunidade não participa da escola” ou “escola e comunidade precisam se integrar” parte-se de uma dicotomia: escola é uma coisa, comunidade é outra. Produziu-se, ao longo das discussões pedagógicas o afastamento da escola e da comunidade como uma naturalização, numa dialética do tipo a comunidade não participa da escola; a escola está fechada para a comunidade. Recentemente, como mencionamos no início do texto, as políticas públicas de educação parecem querer se incumbir de reverter esse quadro, promovendo “a aproximação da comunidade e da escola”, “trazendo a comunidade para dentro da escola”<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Parafrazeando Deleuze (2003, p. 121).

<sup>13</sup> Como aponta Martins (1999) estratégias como essas são importantes para o funcionamento capitalista, pois contribuem para a manutenção da coesão social, em épocas de crise do capitalismo.

Visamos produzir estratégias que auxiliem a desmanchar o “muro” que separa escola e comunidade, buscando romper com essa dicotomia, enfatizando que escola e comunidade não são instâncias que pré-existem uma à outra, mas que comunidade e escola se atravessam, se co-produzem, se modificam, que não há uma linha definida que estabeleça o limite entre ambas. Mas, que efeitos pretendemos produzir com tal estratégia? O que esse tipo de pensamento pode potencializar? Como afirmamos, queremos produzir um deslocamento: a escola não está afastada da comunidade ou vice-versa; ambas estão tão próximas a ponto de se confundirem e, sendo assim, a questão não seria como aproximar essas instâncias. Queremos que este deslocamento produza novas questões para a pesquisa em educação: como se dá o engendramento de forças, lutas, desejos, poderes, afetos que se compõe nessa relação? Como operam as interferências? Em que sentidos se exercem como mecanismos de captura ou como mecanismos de potencialização da vida em sua capacidade de diferir? Quais os embates travados nesse campo? Quais interesses prevalecem e quais são silenciados? Como se mobilizam “comuns” nesse espaço entrecortado? Como tornar essa relação mais potente?

## 6 REFERÊNCIAS

BARROS, R. B. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em 20 jul. 2009.

CESAR, M. F. Como se existisse a humanidade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA** – UFRJ. ano 14, n. 15, p. 17-25, 2007.

COSTA, R. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface** – comunicação, Saúde, Educação. v. 9, n. 17, p. 235-248, mar/ago 2005.

DELEUZE, G. A propósito de Simondon. Tradução de Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. In: PELBART, P. P.; COSTA, R. (Orgs.). **O reencantamento do concreto**. São Paulo: Hucitec; Educ, 2003. p. 119-124.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ENGUIITA, M. F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: \_\_\_\_\_. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105-130.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GUATTARI, F.; NEGRI, T. **Os novos espaços de liberdade**, seguido de das liberdades na Europa e da carta arqueológica. Tradução da Editora Centelha. Coimbra: Centelha, 1987.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Guerra e democracia na era do Império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistências**: Educação e política. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MARTINS, A. M. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. In: LINHARES, C. (Org.). **Políticas do conhecimento**: Velhos contos, novas contas. Niterói: Intertexto, 1999. p. 71-101.

NEVES, C. A. B. **Gilles Deleuze e a Política**: interferências nos modos de se estar nos verbos da vida (prelo). In: NASCIMENTO, M. L.; TEDESCO, S. (Org.). **Ética e Subjetividade**: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 192-213.

PELBART, P. P. A comunidade dos sem comunidade. In: \_\_\_\_\_. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003. p. 28-41.

SANTOS, N. I. S. **Escola pública e comunidade**: relações em d'obras. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.