

ORGANIZADORES  
**Elton Furlanetto**  
**Felipe Benicio**

# **UTOPIAS, DISTOPIAS E OUTRAS TOPOGRAFIAS DO PENSAMENTO CRÍTICO:** LITERATURA, POLÍTICA E SOCIEDADE





**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 212-COED/AGECOM/UFMS. DE 16 DE JANEIRO DE 2024.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

---

Utopias, distopias e outras topografias do pensamento crítico [recurso eletrônico] :  
literatura, política e sociedade / organizadores, Elton Furlanetto, Felipe Benicio. --  
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.  
274 p.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>  
ISBN 978-85-7613-646-0

1. Literatura – Filosofia. 2. Utopias na literatura. 3. Distopias. I. Furlanetto, Elton.  
II. Benicio, Felipe. III. Título.

CDD (23) 801.92

---

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

# SUBJETIVIDADE, HETEROTOPIA E CORPOREIDADE: OS DESAFIOS DE PENSAR UMA ESCOLA OUTRA

Hugo Cesar Bueno Nunes (Fasesp)

Arthur Müller (Fasesp)

Iniciamos este texto conectando palavras soltas – subjetividade, heterotopia e corporeidade. Para isso, propomos um alargamento da função do sujeito, e pensamos tal proposição a partir de Suely Rolnik, para quem

A função do sujeito é nos capacitar para deciframos as formas atuais da sociedade em que vivemos, os lugares e funções, sua distribuição e suas dinâmicas relacionais, seus respectivos códigos e representações. Tal decifração se faz pela prática da cognição, viabilizada pela inteligência e pela razão, a partir do que nos indicam nossas capacidades de percepção e sentimento” (ROLNIK, 2019, p.82).

Se partirmos de uma perspectiva de pensamento em que a experiência da subjetividade não se limite às relações macropolíticas que nos cercam (hábitos, organização do espaço-tempo cronológico, nosso cotidiano etc.), uma possível inflexão no pensamento poderá nos levar a experimentar que nossa condição de vivente se dá em meio ao encontro de forças, fluxos vitais que nos constituem e invariavelmente compõe-nos pelo, no e através do corpo.

Pensar apenas na chave da função do sujeito, de maneira linear (entre isto ou aquilo), o sujeito como tendo uma essência, nos impossibilita pensar outras coisas, limita a vida, impossibilita um modo de

existência outro, de nos relacionarmos com as forças da vida, aquilo que nos atravessa, que constitui nosso campo de força. O empreendimento aqui se faz a partir do pensamento de Nietzsche (2011) sobre a possibilidade da vontade de potência, em que a potência não é concebida como algo que é passível de uma criação, mas sim, como uma construção tipicamente da vida, da imanência, do aqui e do agora ou, dito de outra forma, constituída a partir de todos os processos cotidianos típicos da vida.

Desta maneira, nosso esforço será pensar a função sujeito ambientada no campo escolar procurando exercitar uma dessubjetivação e, assim, rasurar este espaço, que afirmamos ser heterotópico. Tradicionalmente estamos presos a um certo conceito de escola universal que nos impele a acreditar, como ato de fé, que seu modelo é o melhor para que todos/as sejam idealizadores/as de uma vida melhor, a busca por um modelo “verdadeiro” de ser humano, nos prendendo às dicotomias (corpo x mente, certo x errado, justo x injusto), justamente por acreditar na utopia<sup>1</sup>, naquele outro lugar, que transcende, onde se encontra a verdade, a verdade de um mundo melhor, para o qual os docentes devem guiar os estudantes, quase que num esforço platônico de manter tais proposições no tempo-espaço do intangível.

A escola como lugar privilegiado da educação se cristalizou em formas “oficiais”, os chamados sistemas educacionais muito rígidos e monolíticos. Outros setores da atividade dos homens e das mulheres não foram submetidos à mesma rigidez. A arte parece ter sido a primeira atividade humana a se dar a liberdade da produção criativa e liberta. A arquitetura conduziu um processo de libertação das formas rígidas, influenciando os tempos modernos e contribuindo

---

<sup>1</sup> Estamos utilizando o termo utopia neste texto em um dos sentidos propostos por Lonelli (2017) como sendo um sistema idealista não realizável.

para a emergência de condições pós-modernas de vida. O mundo complexo das comunicações também se expande criativamente e com grande liberdade. Sem dar todos e talvez nem os melhores exemplos, parece que a escola em relação a estes se mantém extremamente fechada, presa a fortes amarras da tradição, impondo-se uma normatividade rígida, num verdadeiro ato de fé em seu próprio dogma de lugar do saber. Diante dos demais campos da atividade humana que se vão tornando sempre mais plurais, a escola teima, em se manter numa verdadeira “camisa-de-força institucional” representada por estruturas e dispositivos utilizados num processo do tipo salvacionista, redentor e dogmático (BERTICELLI, 1998, p.14).

Não obstante, engendrado nesta malha escolar, não podemos deixar de considerar a influência do neoliberalismo na produção das subjetividades. Dardot e Laval (2016) afirmam que diferente de outros tempos, em que o indivíduo precisava *entregar* para seu empregador a máxima eficiência por custos menos elevados, o cenário neoliberal molda um sujeito competitivo, eficiente, sabedor de suas funções, que aceita a completa precarização de seu trabalho em troca de sua sobrevivência, fazendo surgir o corpo empresa. Tal concepção, quando observada de dentro do ambiente escolar, conduz os/as estudantes para uma sociedade do consumo, oferecendo a ausência como necessidade a ser reparada pelo próprio consumo, que como efeito produz uma completa esquizofrenia no indivíduo, que tenta a todo momento conseguir algo que jamais estará ao seu alcance, de modo que a produção desejante (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que nos forjam, mantém a todo vapor a máquina capitalista a produzir nossas subjetividades alinhavada à sociedade neoliberal.

Ainda nesta compreensão, Michel Foucault (2010) afirma haver duas *tecnologias* agindo sobre a regulação da vida e do indivíduo: a

primeira, uma tecnologia disciplinar centrada no corpo que tem como maior intenção o controle sobre esse corpo para a produção de uma docilização, tornando-o, de alguma forma, útil; a segunda, uma tecnologia voltada para o controle da vida (portanto, externa ao corpo) e dos eventos que ocorrem na chamada *massa viva*, a população, de acordo com o filósofo. Interessante compreender que os dispositivos que se alinham ao controle da subjetivação – ou à conduta das condutas – estão presentes na sociedade, reproduzindo, conseqüentemente, tais forças de poder dentro da escola, determinando comportamentos, desejos, afetos.

No campo da utopia, Foucault (2001) nos alerta que estas são fundamentalmente espaços da ordem, por isso defende a heterotopia, aquela que instiga ações sem grandes pretensões, porém mais potentes para criarem espaços/tempos outros, espaços da desordem. Em relação à escola, Vier Fischer e Munhoz (2020) salientam que as heterotopias são territórios de resistência às capturas do estado, às formas de regulações, às normativas, ainda que esse espaço esteja dentro de um espaço instituído. É um lugar de devir, de criação, de experimentação, um espaço micropolítico em meio a um espaço macro. Um espaço do fora no espaço do dentro. Um entrelugares.

As heterotopias trazem justamente essa potência: de inventar espaços outros no próprio espaço do instituído pela força do que nos leva a pensar e a perceber o mundo de outros modos, com outras lentes. Espaços em que se “habita” temporariamente, de modo exploratório, imaginativo, singular. As heterotopias podem ser entendidas como um modo real de fazer delirar a nossa relação com a vida. Um modo temporal, não cronológico, mas na relação com o tempo do acontecimento, o instante em que algo ocorre e que só existe enquanto presente (VIER FISCHER; MUNHOZ, 2020, p. 9).

Como afirma Rolnik (2019), dobrar nosso pensamento para o fora do sujeito torna nossa relação intensiva. Neste aspecto, não temos distinção entre sujeito cognoscente e objeto exterior. Na experiência, o outro vive efetivamente em nós, ele compõe nosso corpo por meio dos afetos – aquilo que nos atravessa – e efetua em nós. Ao atravessarem nosso corpo, as forças do mundo encontram-se em nós e fecundam-se, estimulando, assim, outras possibilidades de mundo em estado virtual, produzindo sensação de estranhamento. Eis a esfera micropolítica da existência humana; habitá-la é fundamental para nos situarmos em relação à vida e fazermos escolhas que a protejam e a potencializem.

Tais relações micropolíticas podem se potencializar no espaço heterotópico que criamos nas escolas. Para isso, urge inventarmos outros espaços, para além da organização e controle instituído no currículo e nos corpos. É necessário engendramos novos espaços-tempos que fabriquem relações pedagógicas diferenciadas. Sem heterotopias nas escolas, ficamos presos ao mesmo, tornamo-nos controladores, policiais, e, assim, impedimos a aventura do aprendizado. Assumir um devir menor, criando heterotopias, significa lançar-se a novas criações, aventuras, sem se preocupar em qual porto chegaremos, mas dispostos a inventar novos caminhos, que suscitem acontecimentos (GALLO, 2015).

Trata-se de viver de outros modos nos espaços que já existem. Criar no espaço da escola, da universidade, espaços outros, heterotopias que possibilitem movimentos, espaços livres de pensamento. Isso envolve um deslocamento de olhar para o espaço, para as coisas, para a vida: criar um espaço de resistência dentro de um espaço instituído, ou dito de outro modo, criar espaços outros que coabitam com aqueles que foram institucionalizados (VIER FISCHER; MUNHOZ, 2020, p. 8).

Assim, se quisermos *artista* e arriscar uma educação outra, que rompa com o controle dos corpos, que abra espaço para o pensamento,

talvez nos seja prudente efetuar a escola como espaço de experimentação. Nos dizeres de Corazza e Silva (2003), uma escola assim se configura como um espaço que compreende o signo – não da forma como a teoria clássica o concebe, cristalizado, essencializado – mas sim, transitório, não pensado, constituído a partir de um currículo da imanência. Quais os efeitos para produção da vida em uma escola assim? Essa é a questão! O processo experienciado na escola pelos/as estudantes não tem final, a vida não tem um fim (finalidade), ela é produzida na soma das experiências, em que toma corpo, sentido, um fim provisório que não cessa de recomeçar, de diferir do que foi territorializado, não sendo da ordem de um resultado, mas do que foi experienciado.

“Ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado” (CORAZZA, 2012, p. 11). Produzir um currículo sem amarras, sem finalidades, sem ficarmos presos/as ao já dado, eis nosso desafio. Pensando assim, talvez consigamos uma outra disposição de currículos. Um outro modo de pensar, viver e fazer escola. Não ter hierarquia, mas como rizoma – a grama – fazer o currículo brotar pelo meio. Em um currículo assim, é preciso olhar atento para as relações entre o estudante, a escola, a disposição do espaço-tempo, o material didático exigido, em que ambiência coloca o/a estudante à frente ou ao redor do professor/a? Como avizinho tais forças em uma escola capaz de “ver” o invisível? Tais questões não são problemas de pesquisa, mas são disparadores para pensarmos a imanência que nos empurra a pensar a educação. Como afirma Berticelli:

Não se advoga, aqui, a extinção da escola. Propõe-se um outro conceito desse “lugar fixo” que é a escola tradicional. Não se trata, outrossim, nem de longe, de trabalho exaustivo e abrangente. Trata-se de fazer aproximações que possibilitem alguma compreensão da educação que está acontecendo, no contexto das

condições pós-modernas, em que “o lugar” (a escola) da educação se dilui em “lugares”, em “heterotopias” interconectadas (BERTICELLI, 1998, p.15).

Talvez tal experimentação se desse ao avançarmos por propagação, olhar para os termos, o campo, as coisas, a escola, o currículo, as aprendizagens, como algo residual do encontro das forças, das relações estabelecidas, apenas efeito das relações. E a partir disso, por que não pensar em produzir outros encontros, produzir novas experiências de escola, de aprendizagem, de avaliação, de conhecimento, de vida? Neste sentido, o que pode uma prática pedagógica?

Talvez essa seja uma questão não para ser respondida pelo campo da educação, mas para fazermos pensar cada dia e um dia mais quando estamos frente a frente com nossos desafios cotidianos na sala de aula. Qual a legitimidade de uma prática pedagógica em uma escola? Tal como “que vida”? O que afeta e o que nos despotencializa, ou ainda, em que resulta esta minha prática pedagógica? Eis talvez algumas questões, um problema a ser costurado por cada um/a de nós que habita o espaço escolar. Destacamos a importância de um deslocamento sobre o que se compreende como ação docente. No entendimento que oferecemos nessas breves linhas, os professores e as professoras precisam potencializar a vida dos/as estudantes a partir dos infindáveis encontros que a escola proporciona, considerando fundamental a preocupação com o bem-estar dos/as estudantes, fato que pode oportunizar uma educação libertadora (HOOKS, 2017). Nas palavras de Ribeiro:

[...] o pensamento da diferença é a condição da criação de um outro efeito de verdade no conjunto das lutas com o poder. O pensamento da diferença, ao produzir-se na vacuidade da linguagem, na relação com o fora, faz essa linguagem transgredir a si mesma, instalando-se, assim, como um pensamento outro, informe, estrangeiro. Nesse sentido, o pensamento da diferença é a própria materialidade da invenção (RIBEIRO, 2019, p. 137).

Para Berticelli (1998), a educação como prática cultural está inserida e liberta da “tirania da linha reta”, da simetria, do espaço esquadrinhado, para expandir-se pelo espaço material complexo e pelo espaço virtual. Coadunamos com Williams (2011, p.18-19) quando afirma que a “cultura é um registro de um número de reações importantes e permanentes a essas mudanças em nossa vida social, econômica e política, e pode ser vista como um tipo especial de mapa por meio do qual a natureza das mudanças pode ser explorada”. Dito isto, podemos inferir que a cultura, e consequentemente as práticas culturais, não são engessadas, estanques ou cristalizadas, estão a todo momento em constante deslocamento, e é por essa razão que uma prática cultural na escola não pode se prender a contextos alheios a ela.

Heterotopia é uma maneira outra de estar e pensar a escola, tão ampla e tão complexa como o mapa real do espaço físico e do espaço virtual. Não há confinamento possível, tudo escapa, se hibridiza em tempos-espacos que não controlamos. A compartimentalização, produto da modernidade, rompeu-se, e novos e complexos espaços assimétricos se apresentam. Desta forma, a simetria da escola como lugar por excelência do aprender e do ensinar não consegue mais corresponder à emergente realidade do mundo da vida. As formas construídas de espaço não conseguem mais confinar as práticas. Há um transbordamento impossível de conter.

Podemos pensar tal condição a partir do que muitos/as de nós vivenciamos com a pandemia de Covid-19, em que apesar de estarmos (não todos/as) confinados em casa, o tempo-espaço se expandiu a partir de uma tela de computador. O mundo que para muitos/as “parou” por um determinado período, na verdade, nunca esteve tão em movimento quanto nestes tempos pandêmicos. Esse movimento e essa aproximação derivaram de um completo derretimento dessa relação entre tempo-espaço que, outrora, era mais delimitado. Segundo Baricelli,

[t]alvez por isto mesmo o velho, bom e originário sentido da *schola* pode vir a ser recuperado: um lugar de descanso, repouso, de tempo livre dedicado ao estudo, em suma, um lugar agradável, onde a criança e o adulto, meninos e meninas, homens e mulheres queiram estar e gostem de estar, muito ao contrário do tradicional sistema de confinamento, tantas vezes desagradável, compulsório, pouco interessante, arcaico e não poucas vezes obtuso e obsoleto (BERTI-CELLI, 1998, p. 21, grifo nosso).

Resistir para perceber que a transformação é necessária, que o movimento é constante, queiramos ou não, a fim de que possamos inventar outras possibilidades diante do intolerável que muitas vezes se presentifica no espaço escolar, e para que não nos acostumemos ou nos acomodemos a ele. Uma aposta na escola, esse espaço tão atacado e desacreditado, pode ser reocupado como lugar de invenção, de produção de pensamento que se desacomoda para pensar de novo ou de modo diferente e que pede passagem para ser vista como lugar de produção de vida. Trata-se de olhar a escola com outras lentes, ou melhor, olhar para a escola na sua minoridade, diante das maioridades que insistem em fixar terreno e dizer o que importa à educação. A escola da maioria seguirá ditando as normas, mas a escola menor, como organismo vivo, seguirá resistindo e existindo enquanto sua comunidade de docentes, pesquisadores e pesquisadoras tiverem força e acreditarem na possibilidade de dar voz e valor ao que se passa por dentro dela, no seu cotidiano, nas íntimas e ínfimas entranhas que a constituem como lugar de potência. Como afirmam Masschelein e Simons:

Muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independen-

temente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar a forma imprevisível) o mundo (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 11).

Naquilo que faz a escola ser, de fato, o que ela é: um lugar para estar em companhia, para compartilhar ideias e para mobilizar pensamento (VIER FISCHER; MUNHOZ, 2020). Talvez, e aqui consideramos importante ressaltar a aposta que estamos realizando, a escola, sob esse prisma, possa oferecer aos/às estudantes experiências significativas que de certa forma surtirão efeitos sobre as constituições das representações dos/as estudantes, considerando e sempre evidenciando a afirmação da diferença e a livre circulação dos agentes produtores das diferentes culturas que circundam o espaço escolar. Acreditamos que esse seja um espaço escolar democrático e garantidor das diferentes representatividades.

Pensar uma escola outra, com práticas e relações consideradas a partir de uma filosofia da diferença, que promova o reconhecimento das pessoas em sua legítima condição de existência, passa fundamentalmente pelas questões que atravessam o corpo. Como aquilo que Foucault (2013) chamou de poder soberano, aquele poder que emana de alguém que decide pela vida e pela morte de seus “súditos” através da súplica corporal, se transformou ao longo dos tempos em um direito de punir, sempre com o objetivo de garantir a segurança da população e em defesa da sociedade. Nesse contexto, a punição adquire um caráter corretivo (em contraposição a uma prática de suplício que inevitavelmente levava o indivíduo à morte).

Com esse “novo contexto”, as práticas de punição ganham a responsabilidade de corrigir o indivíduo inserido – de forma dócil – às linhas de produção, engendrando a maquinaria capitalista. Diferente

dos preceitos de Santo Agostinho, quando afirmava que o corpo é a prisão da alma e, por essa razão, o suplício se fazia fundamental para que essa alma atingisse o plano superior, aquele do Criador, as subjetividades construídas a partir das questões punitivas vão aprisionando o corpo, produzindo como efeito o *corpo utópico*, em que uma certa ideia de corpo é produzida e colocada em circulação, assujeitando os indivíduos. Se antes a ideia era eliminar o corpo com a punição, a sociedade passa a educar e a recolocar esse corpo em uma determinada lógica de sociedade. Aqui, destacamos os aspectos produtivos tipificados em nossa sociedade principalmente entre o século XVIII e século XX, quando as linhas de produção passaram a comandar os indivíduos.

Não há como desconsiderar o papel fundamental que a escola teve – e em certa medida ainda tem – na constituição desse corpo utópico, assujeitado pelas questões de produção e consumo, criando uma subjetividade alinhada às pretensões de um neoliberalismo que, por muitas vezes, produz um corpo empresa, a partir da precarização do trabalho e da extinção dos direitos trabalhistas fundamentais. Nas palavras de Dardot e Laval:

A concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova forma subjetiva, que não é mais exatamente aquela dos sujeitos produtivos das sociedades industriais. O sujeito neoliberal em formação [...] é correlato de um dispositivo de desempenho e gozo que foi objeto de inúmeros trabalhos. Não faltam hoje prescrições do homem “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “precário”, “fluído”, sem “gravidade”. Esses trabalhos preciosos, e muitas vezes convergentes, no cruzamento da psicanálise com a sociologia, revelam uma condição nova do homem, a qual, para alguns, afetaria a própria economia psíquica (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321).

Justamente em contraposição a este modelo imposto, é que aventamos pensar uma outra escola nesta mesma escola. Caminhar-mos para uma experiência das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que se alinham às pretensões da constituição de um espaço heterotópico frente ao excessivo controle que engendra a escola. Quais estratégias de governo das condutas que recorrentemente utilizamos que produzem como efeito um determinado corpo e uma determinada subjetividade que retroalimenta as expectativas neoliberais? O que paralisa o pensamento, as crianças, os jovens, os docentes perante uma maquinaria utópica? Encontrar novos modos de organização, deixar de controlar os corpos... desfazer certos limites na escola para criar outras possibilidades de vida nesta mesma escola, que já será outra. Produzir e fomentar o desejo da aprendizagem... talvez esta seja a função da escola contemporânea. Pensar e fazer educação sem perder o infinito.

## REFERÊNCIAS

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Da escola utópica à escola heterotópica: Educação e pós-modernidade. **Educação & Realidade**, v. 23, n. 1, 1998.

COLONNELLI, Marco Valério Classe. O lugar da utopia na república de Platão: o mito da caverna. **Revista Graphos**, v. 19, n. 3, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos III**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411–422.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Erman-tina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALLO, Sílvio *et al.* Uma educação menor. In: Grupo transversal (Org.). **Educação menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. São Paulo: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Cintya Regina. **Pensamento e educação**: dobras foucaultianas. Curitiba: Appris, 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetina-da. São Paulo: n-1 edições, 2019.

VIER FISCHER, Deborah; MUNHOZ, Angelica Vier. Espaços outros que convivem nas escolas: heterotopias/Other spaces in the schools–heterotopias. **CONJECTURA**: filosofia e educação, v. 25, p.1-11, 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011.