

# Práticas educativas, linguagens e produção da diferença

*Educational practices, languages and production of difference*

**Flávia Cristina Silveira Lemos**

Doutora em História. Professora do Programa de Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal do Pará, Belém, PA – Brasil  
flaviacslemos@gmail.com

**Franco Farias da Cruz**

Mestre em Psicologia. Universidade Federal do Pará, Belém, PA – Brasil  
francofcruz@yahoo.com.br

**Giane Silva Santos Souza**

Mestre em Psicologia. Universidade Federal do Pará, PA – Brasil  
gissouza@hotmail.com

## Resumo

Neste artigo é proposta uma análise das práticas educativas para problematizar a produção da diferença, tendo em vista a dimensão da cultura nas discussões da Nova História Cultural. Busca-se tratar analiticamente a escola como espaço disciplinar, biopolítico e de gestão das histórias de vida, que tenta restringir as diferenças e forjar consensos utilitários. Questiona-se a história linear e contínua que alimenta a linearidade da vida e interroga-se a tentativa de adestrar estudantes e corpos por meio de estratégias de controle racistas. Ainda visamos debater a respeito da relevância da cultura como processo de disputa de valores e de um conjunto de práticas sociais, bem como colocamos em xeque a confissão como captura dos desvios de normas culturais pelos registros escolares. Por fim, apresentamos uma descrição da história como perspectiva genealógica, em Foucault, e suas inflexões com o campo da subjetividade e da diferença na educação, na modernidade.

**Palavras-chave:** Diferença. História Cultural. Práticas Educativas.

## Abstract

In this article, an analysis of educational practices to discuss the production of difference, in view of the culture through discussions New Cultural History is proposed. Seeks to analytically treat the school as a disciplinary, and biopolitical management of life stories that try to restrict the differences and forge consensus utilities space. Questions the linear and continuous story that feeds the linearity of life and wonders if the attempt to train students and bodies through strategies of racist control. Also in the article, we aim to discuss about the importance of culture as a contest of values and a set of social practices process and put into question the confession as capturing shifts in cultural norms by school records. Finally, we present the story as a genealogical perspective, Foucault and their inflections with the field of subjectivity and difference in education, modernity.

**Key words:** Cultural History. Difference. Educational Practices.

Com este artigo, pretende-se abordar uma breve descrição e análise das práticas educativas escolarizadas, no presente, no que tange aos processos de diferenciação e aos sistemas de repartição culturais, em termos de linguagens operacionalizadas em discursos, em relações de poder e subjetivação.

Hoje, podemos falar de uma fragmentação de saberes e diversidade de definições do objeto cultura, baseando-nos nos estudos culturais, na história cultural, na antropologia cultural, na sociologia da cultura (BURKE, 2001). Para a história cultural clássica, cultura era sinônimo de arte erudita, especificamente no campo da literatura, do teatro, da dança, da pintura, da escultura e da produção de conhecimento. É como se somente alguns ilustrados, gênios, heróis canonizados e figuras célebres criassem bens culturais, e estes fossem aceitos sem nenhuma transformação. Em contraposição a essa definição de cultura, Burke (2001) assinala como o processo de canonização de artistas, de diversos autores e dos denominados cientistas/pesquisadores vem sendo estudado pelos historiadores.

Com efeito, a Nova História ou História Cultural, renovada pelas contribuições das ciências sociais, pretendeu colocar em causa os objetos históricos e deu primazia ao questionamento dos modos como os construímos, ao estabelecermos relações entre os acontecimentos. Conforme Chartier (1990), a história cultural passa a buscar o confronto, localizar as lutas nas relações de saber-poder formuladoras dos objetos culturais. Também enfatiza o ponto de ruptura da história cultural com um sujeito universal e abstrato e com os processos de continuidade das formações sociais e culturais modernas.

Anteriormente, era bastante comum pensar a cultura sob a perspectiva de um legado recebido e como transmissão de hábitos e costumes de uma geração a outra, acriticamente e sem mutações, de sorte a configurar uma continuidade de tradições com suas raízes e finalidades lineares. Porém, a história cultural vem problematizar essa maneira de tratar a cultura. Chartier (1995) ressalta em seus trabalhos como os objetos não são aceitos de modo passivo e recebidos como se fosse uma herança perpetuada por uma tradição. Os processos de recepção e de apropriação cultural dos objetos são utilizados de diferentes formas e não apenas transmitidos como arquivos congelados, em uma memória estanque e fragmentada. Em decorrência das apropriações e deslocamentos, a cultura seria plural e transformada permanentemente em um jogo de valores sem fim e jamais simplesmente repassada de geração em geração ou de um grupo social para outro.

Podemos declarar que a memória também é multiplicidade qualitativa e não totalidade e reminiscência. A memória, como a cultura, é um conjunto de forças, e não um monumento do passado cristalizado em uma vida ressentida, que reduz a pluralidade dos acontecimentos ao semelhante e às analogias classificatórias. Os objetos são configurações provisórias de uma tensão de forças que nunca finda. (CHARTIER, 1990)

Por isso, podemos destacar que a “[...] marca da metafísica é a crença na duração” (MOSÉ, 2005, p. 35). A linguagem é um instrumento da cultura que, ao nomear os objetos, os paralisa em supostos territórios de existências estáveis, como *kits* de subjetividades fixadas por contornos duros e enrijecidos. O modo de ser da civilização ocidental tem-se pautado na perspectiva metafísica de mundo e de ser, afirmando a imutabilidade dos objetos, em uma suposta unidade e na possibilidade de controlar tecnicamente os eventos.

Nomear, categorizar, classificar, distribuir os indivíduos em grupos de pertença, divididos por semelhanças como as de raça, gênero, faixa etária e classe social é operar um congelamento dos processos de produção da subjetividade em identidades estáticas, fechando a pluralidade em guetos, impedindo a possibilidade de diferenciação. A proposta de Certeau (2003), em consonância com a de Chartier, é que pensemos a cultura no plural, ao invés de percebê-la como um objeto natural ou como uma unidade. Na linha dos estudos culturais, tanto Chartier (1990) quanto Certeau (2003) propõem a realização de uma sociologia da cultura em que nos preocuparíamos em interrogar os modos de produção da cultura, como ela é difundida e quais são seus meios de circulação e recepção. Os vários etnocentrismos têm-se mantido em função de práticas que classificam modos de existir primitivos, não civilizados, privados culturalmente e carentes, não desenvolvidos frente às práticas de grupos específicos que se agenciam para controlar a produção e reprodução dos bens simbólicos.

## Romper os sistemas divisórios da cultura letrada versus cultura popular

A divisão entre cultura letrada e cultura popular tem sido alvo de interrogações pelos historiadores e estudiosos das ciências sociais. Para Certeau (2003), não há uma cultura de elite homogênea, assim como não há uma cultura popular oposta

igualmente homogênea e compartilhada por classes sociais distintas. Os costumes e hábitos, comportamentos, modos de ser e modos de existir entrecruzam-se. Há um processo de circulação das práticas culturais entre os diversos grupos sociais. Chartier (1995) afirma que a categoria “cultura popular” é uma classificação erudita, produzida para separar as condutas situadas fora de um modelo tomado como referência que é o da cultura erudita.

Por outro lado, também encontramos práticas que enfatizam a existência de uma cultura popular homogênea, que não se comunicaria com a cultura letrada. Mas há estudos que sustentam um projeto de aculturação das camadas populares com a emergência dos Estados modernos. As duas afirmações anteriores são reducionistas e foram duramente criticadas pela Nova História Cultural. De acordo com Chartier (1995), não podemos mais pensar a cultura popular como carente e dependente da cultura dominante, assim como não devemos romantizá-la. Não haveria um sistema simbólico unificado e aceito de forma igual pelos membros de uma determinada classe, de um gênero específico, de uma faixa etária ou de qualquer outro grupo. As regras podem ser compartilhadas por um grupo, mas cada um as vivencia de uma maneira diferente: um indivíduo cumpre algumas, rompe com outras, segue normas de outros grupos, apropria-se de modos de existência de outras categorias sociais, produz bifurcações, linhas de fuga às práticas instituídas.

A crítica de Chartier é dirigida ao processo de homogeneização cultural, pois, “[. . .] tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais, em que estão em jogo sua classificação, suas hierarquizações, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)” (CHARTIER, 1995, p. 184-185). Os discursos, para ele, seriam constrangidos por determinadas regras, quais sejam: as dos grupos que se apresentam como os representantes dos saberes da ciência, da política, dos trabalhadores – como os sindicalistas, entre outros, os quais pretendem falar em nome de. As práticas de poder, discursivas e de subjetivação seriam imanentes aos processos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos. Logo, não teria sentido falar de “cultura” enquanto uma unidade, ou seja, não partiríamos de um objeto *a priori*, mas tentaríamos mapear um diagrama de forças que se entrecruzam. Tratar-se-ia de cartografar o jogo de relações que forma os objetos-acontecimentos que são raros e singulares. Daí a importância das práticas culturais ancoradas nas práticas vizinhas (imanentes), como já mencionamos. Hall (2005) salienta como não podemos classificar os

processos de discriminação a partir de uma única categoria — gênero, raça ou classe. No entanto, falar de uma determinação cultural seria permanecer em um ponto de vista causal.

Foucault, ao analisar as práticas culturais do Ocidente, rejeitava as concepções totalizantes de cultura. Ele estava preocupado com a singularidade dos eventos, com a raridade dos objetos, voltando-se para as práticas que produzem determinado objeto que não pode ser transposto para outras épocas. É relevante apontar as rupturas e não fazer uma história de um objeto natural, o qual iria se deslocando rumo a um apogeu. As relações de poder eram o foco, para Foucault. Como efeitos delas, emergiam os novos acontecimentos e não o agrupamento de categorias por semelhança — tratava-se de observar as heterogeneidades (MARTON, 2001). Por conseguinte, não teria sentido buscar nos documentos-acontecimentos vestígios de culturas anteriores para costurar uma linha reta do tempo, apontando as continuidades de certas tradições ao longo da história. Foucault não afirmou uma política da diferença como identidade alternativa; o que defendia era a existência como obra de arte, em um processo de subjetivação criador de diferenciação (DELEUZE, 1992). Assinalava a diferença entre subjetividade e subjetivação, pautando-se nas perspectivas foucaultiana e deleuzeana, ambas, em certos aspectos, atualizações de Nietzsche. Subjetivação é um processo de composição de modos de vida que se realiza no domínio dos encontros de corpos.

A subjetividade seria um momento de paradas provisórias da subjetivação, seria um movimento de desaceleração. “Um eu, uma identidade, outros nomes da subjetividade, se, por um lado, são pontos de parada no processo de subjetivação, por outro lado, são ancoradouros que garantem a navegação desse mesmo processo.” Subjetividade e subjetivação não se opõem, mas interligam-se em um mesmo processo. O problema político e provocador de intenso sofrimento seria viver arrastado pelos fluxos de subjetivação sem paradas ou cristalizar-se em uma subjetividade desvitalizada.

O controle, por mais sutil que seja, nunca é total. A vida escapa ao controle, os fluxos escoam pelos lados, transbordam. Não chegamos a um momento catastrófico, em que não poderíamos vislumbrar novidade no mundo; a estilística da existência é possível e imanente a uma ética e a uma política.

## Captura da diferença: linguagens na escola enquadradas pela disciplina e biopolítica

Para Foucault (1999), podemos pensar como os processos de individualização e totalização seriam efeitos dos mesmos mecanismos de biopoder articulador da disciplina e da biopolítica. A individualização teria nas tecnologias disciplinares sua expressão mais evidente, pois essas tecnologias são mecanismos que fabricam o indivíduo, engendrando-o. Além das tecnologias disciplinares que individualizam os corpos, Foucault (1999) cartografou outro modo de gestão que ele denominou biopolítica – governo da vida, governo das populações. Esta segunda tecnologia operaria junto às disciplinares, todavia, produzindo totalizações, ou seja, estabelecendo comparações dos indivíduos frente a um modelo de referência, distribuindo-os de acordo com a proximidade ou o afastamento desses modelos. É com o nascimento do indivíduo que passamos a nos preocupar em narrar minúcias do cotidiano.

O mundo privado e intimista a que estamos tão acostumados na atualidade nasce junto com o indivíduo, inaugurando e compondo a modernidade. Guardar e classificar nossas vidas tornou-se um imperativo. Organizar e reorganizar papéis e guardá-los com cuidado aparece como uma prática obrigatória, natural e capaz de construir uma biografia, como uma história narrada de maneira totalizante, como percurso de um caminho reto rumo a um progresso e a uma carreira de sucesso. (ARTIÈRES, 1988)

Se observarmos o cotidiano das escolas, hoje, há uma solicitação massiva dos professores para que os alunos falem e escrevam a respeito da vida pessoal, que contem como foi o final de semana, que falem da família e de seus gostos. As redações, os desenhos e as brincadeiras das crianças passaram a revelar uma suposta verdade interna, passaram a ser solicitadas pelos professores e utilizadas para discussões e problematizações a respeito das identidades dos alunos e de suas diferenças. Passamos igualmente a confessar nossos pensamentos e ações aos professores e coordenações pedagógicas de caráter disciplinar, nos livros de registro de ocorrências. Estes são verdadeiros dossiês de anotações dos chamados comportamentos indisciplinados nas escolas, para, posteriormente, punir com advertências as pequenas infâmias dos estudantes. Na escola, os indivíduos são intensamente vigiados nos diversos espaços em que circulam e, em todos os momentos de sua existência, são enquadrados por inúmeras instituições – peda-

gógicas, psicológicas, psiquiátricas, médicas, criminológicas — que vão atuar como dispositivos de normalização social. Os corpos são, ao mesmo tempo, vigiados, controlados e corrigidos continuamente por meio de seus percursos biográficos e por suas confissões nos registros escolares e nos que são entrecruzados a estes, reduzindo as diferenças e fazendo delas desvios a punir e a vigiar para normalizar. (FOUCAULT, 1996)

Segundo o pensamento de Foucault (1999), na *Sociedade Disciplinar* emergem novas tecnologias que incidem sobre os corpos, mergulhando-os em um campo político. A partir de então, os indivíduos não seriam mais punidos em função dos seus crimes apenas, mas por transgredirem as normas. A vigilância seria exercida mais a partir da norma do que pelas instâncias judiciárias. Toda uma tecnologia política foi constituída de observação, registro, exame, comparações, hierarquizações, classificações de normal e anormal, sanções normalizadoras, controle do tempo e dos indivíduos no espaço.

O anormal é forjado na escola por uma linguagem produtiva de consenso e desaprovadora diferenciação. A anormalidade nas práticas escolares é efeito da busca de um aluno ideal, que deve ser disciplinado e adestrado e, caso subverta essa lógica, será alvo de um conjunto de sistemas de valorização hierarquizantes da cultura, os quais recortam seus corpos binariamente pela visão da cultura popular e erudita, enquadrando-os pela teoria da carência e privação cultural, afetiva, nutritiva, e por sua classe, raça/etnia, religião, por sua orientação sexual, por sua condição de gênero, pelo local onde mora e pela escolaridade de seus familiares.

O tempo aparece como uma dimensão natural, sequencial e linear, concebido a partir de uma evolução de fases de desenvolvimento rumo a um progresso. Ele deve ser administrado, para que se torne cada vez mais produtivo e útil. Com efeito, o tempo foi capitalizado e não poderia ser mais perdido, mas deveria ser cuidadosamente aproveitado na expansão de habilidades e produção de lucro. O tempo da produção na escola foi enquadrado em séries, sequências, em obediência e em trabalho permanente docilizado. Fugir e quebrar esse tempo capitalizado passou a ser visto como desvio e indisciplina a ser arquivada em registros da infâmia, podendo ser modulador de reprovação, de transferência para outra escola, de encaminhamento para órgãos do Poder Judiciário, em advertências à família dos alunos, entre um conjunto de outras práticas punitivas. A vigilância hierárquica operaria através da observação contínua dos indivíduos e anotação

dos dados em um exercício de escrita, de captura do cotidiano em discurso por técnicos. São os pequenos desvios que são registrados, as infâmias que passam a ser matéria discursiva e, simultaneamente, de controle das existências. É essa compilação infinita das pequenas transgressões que permite que se faça uma história minúscula das desgraças, das mínimas desordens de certos grupos, no interior da escola, na atualização de racismos biopolíticos.

O dispositivo da confissão, amplamente utilizado pela Igreja, torna-se agenciamento administrativo desde o final do século XVII. “Procedimentos antigos, mas até então, localizados: a denúncia, a queixa, a inquirição, o relatório, a espionagem, o interrogatório.” E o autor continua: “E tudo o que assim se diz, se registra por escrito, se acumula, constitui dossiês e arquivos” (FOUCAULT, 2003, p. 213), podendo ser utilizado para corrigir e punir as ínfimas irregularidades do dia a dia.

Imanente à observação, funciona a sanção normalizadora. Punir e recomendar os comportamentos a partir da contabilização dos comportamentos, distribuídos de acordo com a proximidade e o afastamento de um modelo ideal, ou seja, de uma média. O paradigma é o da inclusão, não há exterioridade das relações de poder. As estratégias de sanção podem ser mais intensivas para os que se desviam bastante das regras, porém, a intenção é sempre aproximá-los de um modelo de ser, de sentir, de pensar e de agir. A lógica da sanção é a de uma extensão dos mecanismos judiciais para todas as instâncias da vida, inclusive a escolar. Todos os espaços disparam julgamentos dos comportamentos dos indivíduos e prescrevem medidas específicas – punições ou recompensas (FOUCAULT, 1999). O exame é uma técnica que combina a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, impondo uma visibilidade constante aos corpos, objetivando-os. As avaliações e medições nos acompanham onde circulamos, durante toda a nossa existência. Testes psicológicos, provas na escola, anamneses, entrevistas, avaliações de desempenho no trabalho, seleções para empregos, interrogações sem fim na escola, após uma situação de depredação e ou violência.

O espaço em que circulamos passa a ser esquadrihado como nunca. Somos localizados de inúmeras maneiras: folhas de ponto, filmadoras distribuídas em todos os lugares em que transitamos, satélites, chamadas na sala de aula, telefones fixos e celulares, internet; nossos documentos, endereços residenciais e de trabalho, certidão de nascimento e de óbito, censos, enfim, por toda uma

tecnologia política de controle no espaço escolar e não escolar, em função de uma visão educativa de controle espacial que opera nos disciplinando.

Contudo, a tentativa de enquadrar a vida nos registros da confissão e do desempenho não obteria sucesso em termos de captura total. A vida não seria um todo coerente que poderia ser apreendido como expressão unitária, em qualquer registro punitivo. Em decorrência dessa crítica aos mecanismos de controle da história de vida, há uma abertura entre a imposição e prescrição de regras e o seu cumprimento, de sorte que a biografia seria uma possibilidade de estudarmos a relação dos indivíduos com os sistemas normativos e normalizadores. Os mecanismos de poder sempre deixariam margem para a resistência e a expressão de singularidades.

A história de vida, assim como qualquer outra história, não teria uma finalidade, o tempo não teria um sentido que segue um percurso em linha reta (MARTON, 2001). A história serve para criticar os objetos considerados universais e naturalizados, e não para congelar o passado ou para venerar tradições que permaneceriam como vestígios no presente. A história cultural nos possibilitou romper com essas tecnologias e questioná-las nos mais diversos equipamentos e estabelecimentos, tais como a escola. A crítica à noção linear e continuísta de biografia determinada pela tradição foi postulada pelos estudiosos da nova história. Assim, não precisamos confessar nossa história com intenção biográfica em sessões terapêuticas a especialistas ou em registros escolares que buscam revelar a verdade de um modo de ser designado sujeito.

## **A educação e a diferença como saber perspectivo e poder em diferenciação**

O caráter perspectivo de toda a interpretação e crítica ao projeto da tradição metafísica ocidental, fundado na pesquisa de origem, na razão, na essência, na universalidade pretendia erigir verdades. Fundamentada em uma filosofia metafísica, a ciência moderna crê na possibilidade de estabelecer verdades por intermédio da razão. Foucault (1979, p. 17-18) ressalta:

Ora, se o genealogista tem cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das

coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas.

Foucault assinala o caráter de experimento da filosofia, que ultrapassa limites, que move o pensamento e abandona certezas, enquanto abertura para a vida em suas infinitas possibilidades. A filosofia uniria a paixão ao pensamento e seria um constante deslocamento, nunca segurança. O projeto genealógico é um trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento. Toda relação causal estabelecida entre acontecimentos, tentando marcar um fio, ligando vários acontecimentos que teriam uma origem e evolução, ao longo de um tempo considerado linear, é questionada por Foucault em seu olhar genealógico.

As forças agenciadas, compondo um acontecimento, são heterogêneas, e qualquer tentativa de agrupá-las é da ordem da objetivação dos fenômenos, ou seja, das práticas, e não de um desvelamento de uma essência anterior ao processo de racionalização dos eventos. Um acontecimento pode atualizar-se aberto às novas forças que dele se apoderam, fazendo emergir novos sentidos, os ainda não realizados, mas que podem aparecer. Assim, contrapondo-se à história-memória (FOUCAULT, 1989) e a seus postulados de busca de origem e continuidade, a genealogia não pretende “[...] mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente” (FOUCAULT, 1979, p. 21). Foucault (id. ib., p. 28) utiliza a genealogia nietzschiana propondo que façamos outra história, uma história que destrua as evidências, que “[...] reintroduza o descontínuo em nosso próprio ser, que faça ressurgir o acontecimento no que ele tem de único e agudo”, que não se apoia mais em constâncias. Dessa maneira, a tarefa do genealogista é promover a dispersão dos acontecimentos, “[...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria” (id. ib., p. 21). É mostrar que não existe nenhuma relação natural entre a coisa e a palavra que a nomeia, é problematizar e interrogar as verdades e analisar as relações de saber-poder que produziram realidades, saberes e subjetividades, certo modo de ser, de sentir e de pensar. (FOUCAULT, 1979, 1994)

A Modernidade não é considerada a partir de períodos temporais, de acontecimentos característicos de uma época que sucedeu a uma pré-modernidade menos evoluída, ou que seria substituída por uma pós-modernidade. Ela é vista por Foucault (2000a) como uma forma de se relacionar com o tempo presente, como um *ethos*, uma atitude em face da realidade contemporânea, como formas

de pensar, de agir e se comportar no presente. Nesse sentido, não se trata de uma questão simplista de defender a Modernidade ou de recusá-la. Portanto, o que Foucault (2000b) sugere é que façamos uma ontologia histórica de nós mesmos. Trata-se, de um modo geral, como assinala Ewald (1993), de fazer uma história do presente, história sempre local, uma desconstrução daquilo que somos, e interrogar as evidências, estranhar o que nos é familiar. Quando Foucault se propõe pensar o presente, é para problematizá-lo; não busca uma origem ou relações causais, mas, na verdade, criticar a atualidade, criar fissuras nas supostas universalidades, abrindo brechas para a diferenciação.

Concluindo, pensar a educação efetuando a interrogação da cultura como carência e privação é fundamental, e a nova história cultural possibilitou realizar essa prática ética, estética e política. Demolir as supostas evidências de modelos a imitar na escola e de tradições folclóricas e/ou da cultura erudita a transmitir é tarefa de uma educação crítica e que nos leva a sair da tutela disciplinar e biopolítica, bem como a nos livrar de consensos silenciadores da diferença. Por fim, a educação pode nos conduzir a pensar por nós mesmos e a fazer proliferar apropriações das práticas culturais, sem enviesar a escolarização pelo racismo de Estado e de sociedade. Só dessa maneira cumprirá seu mandato de atitude ética, fará jus a um posicionamento político problematizador do presente em que vivemos e nos auxiliará a construir uma vida bela, enquanto estilística da existência.

## Referências

- ARTIÈRES, P. *Arquivar a própria vida*. Rio de Janeiro: FGV, 1988. (Estudos históricos, n. 21).
- BURKE, P. *Variedades da História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- \_\_\_\_\_. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.
- DELEUZE, G. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p.209-226.
- EWALD, F. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- \_\_\_\_\_. A vida dos homens infames. In: MOTTA, M. B. da (Org.) *Estratégia, poder-saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2003. (Ditos e Escritos, v. IV).p.203-222.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: MOTTA, M. B. da (Org.) *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos*. São Paulo: Forense Universitária, 2000a. (Ditos e Escritos, v. II).p.335-351.
- \_\_\_\_\_. Retornar à História. In: MOTTA, M. B. da (Org.) *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos*. São Paulo: Forense Universitária, 2000b. (Ditos e Escritos, v. II).p.282-295.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIACÓIA, O. J. De Nietzsche a Foucault: impasses da razão? In: PASSETTI, E. (Coord.). *Kafka, Foucault: semmedos*. Cotia: Ateliê, 2004.
- \_\_\_\_\_. J. Nietzsche: Perspectivismo, Genealogia, Transvaloração. *Revista Cult*, São Paulo, n. 37, ago. 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.) *Usos e abusos da história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- MARTON, S. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Unijuí, 2001.
- MOSÉ, V. *Nietzsche: e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- O'BRIEN, P. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. (Org.) *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

recebido em 22 dez. 2013 / aprovado em 5 mar. 2014

**Para referenciar este texto:**

LEMONS, F. C. S.; CRUZ, F. F.; SOUZA, G. S. S. Práticas educativas, linguagens e produção da diferença. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 231-242, jul./dez. 2014.