



## EDUCAÇÃO MENOR E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: PROBLEMATIZANDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Daniela da Cruz Schneider<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva apresentar o conceito de pedagogia menor, bem como suas ressonâncias para o território educacional, buscando no pensamento do filósofo Gilles Deleuze, pressupostos para repensar a educação. O artigo utiliza como pano de fundo para suas discussões o ensino das artes visuais, traçando uma crítica à caracterização do conhecimento da área, proposta pelos parâmetros curriculares nacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gilles Deleuze; educação menor; parâmetros curriculares nacionais; ensino de artes visuais

**ABSTRACT:** This article aims to present the concept of minor pedagogy, as well as its resonances to the educational territory, looking at the thought of philosopher Gilles Deleuze, assumptions to rethink education. The article uses as a backdrop for their discussions the visual arts education, traçando an attack to the characterization of knowledge of the area, proposed by the parâmetros curriculares nacionais.

**KEY-WORDS:** Gilles Deleuze; minor education; parâmetros curriculares nacionais; visual arts education

### Filosofia e educação: pensar diferentemente daquilo que se pensa

*Mas o que é o filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?*

*Michel Foucault (1984)*

O presente artigo tem por finalidade provocar e problematizar o território da educação. E, para isso, aproxima o campo educacional da discussão filosófica, indagando pelas potências da filosofia, sobretudo do pensamento deleuziano, no campo educacional. Tal discussão, ainda, envolve outro âmbito da produção de conhecimento: a arte. Esta é igualmente abordada pelo viés educacional e pelas premissas do pensamento filosófico.

Especificamente, este artigo centra-se em uma discussão acerca do Ensino de Artes Visuais, das potências do conceito de educação menor para se repensar os pressupostos da

---

<sup>1</sup> Professora do Centro de Artes – Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel). Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Licenciada em Artes Visuais (UFPel - 2008). Atuação em pesquisas voltadas para a filosofia da diferença em educação, currículo e Ensino de Arte. E-mail: danic.schneider@gmail.com



educação em arte. O ensino de arte passou por um processo moroso e complexo até sua oficialização e legitimação como disciplina escolar. Foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que se torna componente curricular obrigatório. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, lançam as bases e a caracterização da área no âmbito curricular, definindo o conhecimento da arte. A crítica que empreendo neste artigo considera tal caracterização alinhada com pressupostos instrumentais e utilitaristas, despotencializando a dimensão sensível e experimentante da arte.

Contudo, pode surgir uma indagação: considerando que o ensino de arte em enfrentado uma série de entraves, buscando consolidar-se como campo reconhecido e tão legítimo quanto qualquer outra disciplina escolar, por que este artigo ocupa-se de fragilizar, através de críticas, uma área do conhecimento educacional que já parece frágil?

Penso que Michel Foucault pode auxiliar na resposta a esta pergunta, quando se propõe a debater o que é a filosofia, caracterizando-a como trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento, a fim de pensar diferentemente do que se pensa, daquilo está legitimado, oficializado, cristalizado. Retomo a citação que abre o texto:

Mas o que é o filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 1984, p. 15)

E é aproximando filosofia e a arte no campo educacional, as utilizando como grades de problematização, que se busca pensar – ou produzir pensamento - diferentemente daquilo que se pensa. Buscando outros caminhos e linhas de fuga para produzir diferenciações território educacional, sobretudo, no ensino de arte.

É com este objetivo que artigo tem por finalidade apresentar o conceito de educação menor, bem como suas ressonâncias para o território educacional. O conceito é de inspiração deleuziana, parte da concepção de *literatura menor*, criada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que pressupõe atitude de desterritorialização, atitude política e de resistência aos códigos oficiais.

Estruturalmente, o presente texto organiza-se da seguinte forma: a primeira parte do texto centra-se em um desdobramento dos conceitos de literatura menor, educação menor e



educação menor, que oferece sustentação teórica para o desenvolvimento da argumentação; já a segunda parte problematiza a caracterização do Ensino de Artes Visuais, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte; na terceira parte, pretende-se apresentar as ressonâncias do conceito de educação menor para pensar uma educação em arte desatada de ideais instrumentais, que possa restabelecer as dimensões sensíveis da arte.

### **A concepção de educação menor: desdobrando conceitos**

Deleuze não tratou especificamente de educação. Seus escritos não se centram na reflexão acerca da educação. No entanto, sua produção filosófica – incluindo sua concepção do que é a filosofia – dá o que pensar para o território educacional. Para ele, a filosofia consiste na criação de conceitos. E, para isso, utiliza-se do plano não-filosófico: busca as reverberações da literatura, do cinema, das artes plásticas e da própria ciência no plano do pensamento filosófico.

Este artigo, de certa forma, faz o movimento reverso, busca no plano filosófico os pressupostos para [re]pensar o não filosófico: a educação e a educação de arte. Desta forma, configura-se em um deslocamento de conceitos desde a filosofia deleuziana, partindo do conceito de literatura menor até chegar no de educação menor.

A concepção de *educação menor* foi engendrada por Sílvio Gallo, que por sua vez, a deslocou do conceito de *literatura menor*, elaborado por Gilles Deleuze em parceria com Félix Guattari. Na obra *Kafka – Por uma literatura menor* (1977), esses dois filósofos não se limitaram a uma análise e descrição da obra literária de Franz Kafka. Produziram filosofia, criaram conceitos.

Cabe, antes de deslanchar as elaborações conceituais, uma diferenciação entre as concepções de educação menor e educação maior – também em consonância com o pensamento de Sílvio Gallo. Começa-se pela segunda, tendo em vista que a primeira será caracterizada ao longo desta seção do texto. Uma educação maior é aquela das grandes políticas educacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes e Bases que orientam todo o sistema educacional. Ela está a serviço do Estado, propõe caracterizações, finalidades a serem cumpridas, objetivos a serem exercidos em cada área do conhecimento.



Começo situando o conceito de literatura menor. Ao tratar da obra literária de Kafka, Deleuze e Guattari a situam como *menor*, dentro e a partir de uma grande tradição literária. Esta adjetivação *menor* não está relacionada a uma inferiorização, antes, como os próprios teóricos defendem, “vale dizer que menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.28).

As condições revolucionárias de uma literatura dita como menor está no seu potencial criador e de resistência. Kafka é um judeu tcheco, que se vê obrigado a escrever em alemão – após a invasão alemã. Sua escolha, assim, não é resistir utilizando sua língua de origem, mas subverter a língua alemã, estabelecida como oficial, fazendo usos menores e marginais.

Com isso, surge o primeiro coeficiente de uma literatura menor, a desterritorialização da língua. Outros dois coeficientes compõem esta concepção: a ramificação política e o valor coletivo, a seguir desdobrados. Uma língua pressupõe uma territorialidade, um arcabouço de costumes, de tradições, um conjunto de normas e de regras que a legitimam e a tornam oficial. O que uma literatura menor faz é desterritorializar o código oficial de uma língua maior, ou seja, produz diferenciações dentro do padrão estabelecido e tomado como oficial. Pois, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.25). Não é uma língua menor ou mesmo a utilização de uma língua nata das minorias, é o que uma minoria faz com a língua oficial, a exemplo de Kafka. Este coeficiente do conceito está diretamente ligado às torções criativas que são feitas dentro de um código lingüístico.

Sílvia Gallo (2008), ao deslocar o coeficiente da desterritorialização para o âmbito da educação, diz que esta desterritorialização proposta por uma educação menor centra-se nos processos educativos. Serão as práticas educativas que serão desterritorializadas: “as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2008, p.65). Uma educação menor, desta forma, provoca ruídos aos objetivos propostos e as finalidades previamente determinadas pelas grandes políticas educacionais.

O segundo coeficiente do conceito de literatura menor é a ramificação política. Em uma literatura menor tudo é político. Devido ao exíguo espaço de expressão; devido também à

sua condição de marginalidade, o individual ramifica-se no imediato político, ou seja, uma história não é particular, na medida em que se conecta com outras histórias. Em uma grande literatura, os casos e histórias individuais tomam o contexto social e o ambiente onde se passam como meros panos de fundo, como cenários. Já uma literatura menor, ao tratar de alguma particularidade, é produto direto do ambiente em que se passa. O caso particular, desta forma, é imanente ao contexto social na qual se engendra: “o caso individual se torna então mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.26).

Pensando em uma educação menor, Sílvia Gallo propõe que:

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. (GALLO, 2008, p.67-68)

A educação é um ato político. E perspectivado por uma educação menor, toma em conta estas histórias particulares, estes casos que se ramificam em um mesmo contexto: às vezes miséria econômica, por outras vezes uma miséria cultural. Para uma educação menor estas diferenças precisam ser ouvidas, captadas e verter-se em uma prática pedagógica que capta as forças do contexto na qual se engendra. Desta forma, age de micropolítica, não se estabelecendo através de uma relação vertical de poder, na qual parâmetros e diretrizes dizem o que fazer e como fazer.

O terceiro coeficiente, o valor coletivo, está ligado ao segundo, pois: “o que o escritor sozinho diz, já constitui uma ação comum, e o que ele diz ou faz, é necessariamente político, ainda que os outros não estejam de acordo. O campo político contaminou todo o enunciado” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27).

Em uma literatura menor não há enunciação individual, mas coletiva. O escritor fala pela sua comunidade. A expressão de um indivíduo fala pela coletividade. Na educação menor, segundo Sílvia Gallo (2008), quando o professor faz uma escolha, está fazendo por ele e por todos aqueles com quem trabalha. Pois, “na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2008, p. 68).



Para uma educação menor não é possível uma prática isolada, uma sala de aula, uma aula, aquele encontro no espaço-tempo sala de aula é um agenciamento coletivo: reúne desejos de alunos e alunas, as intenções do currículo, atitudes dos outros docentes, as *in-tensões* provocadas pelo docente daquele presente... uma história-arte, uma matemática-arte, uma geografia que localiza, mas também expande... lugar de saber que não consegue manter-se particular. Lança um paradoxo frutífero: é singular em experiência, coletivo em agenciamentos.

E se uma educação menor pode ser caracterizada pelos três coeficientes: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. E se por desterritorialização em educação entende-se a fuga de uma territorialidade, a instauração de rupturas por meio de criação. E se os coeficientes de ramificação política e valor coletivo são considerados atos de resistência em educação menor, pode-se então concluir, se assumo essas premissas, que uma educação menor é, sobretudo, criação e resistência. Antes, indiscerníveis, criação-resistência, imanentes. Assim, é possível falar de uma pedagogia da criação. O docente da criação-resistência, cria por meio da resistência e resiste por meio da criação.

### **Território dissecado: crítica à caracterização do conhecimento da Arte nos PCNs**

A crítica que aqui empreendo centra-se no *como* e no *para que* dos PCNs – Arte. Parte do pressuposto de que a pedagogia é o *como* da educação e que os Parâmetros Curriculares Nacionais da área orientam este *como*. E, no Ensino de Artes Visuais, o *como* está expresso sob a Metodologia Triangular<sup>2</sup>.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte incorporaram a Metodologia Triangular na caracterização dos conhecimentos da arte. Assim, a arte passa a ter os mesmos

---

<sup>2</sup>A Metodologia Triangular foi elaborada por Ana Mae Barbosa (1991). Consiste em um método pedagógico que privilegia a leitura de imagens no Ensino de Artes Visuais. Essa metodologia foi perspectivada pelo DBAE (Disciplined Based Art Education), que se configura em uma abordagem para o ensino de arte concebida nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1960. Os quatro pilares ou as quatro disciplinas que compreendem o DBAE são a *produção*, a *crítica*, a *estética* e a *história da arte*. No Brasil, a abordagem foi deslocada e recebeu uma nova configuração, baseando-se em três disciplinas: o *fazer artístico*, a *fruição* (leitura de imagem) e a *contextualização* (história da arte). Tem sido amplamente utilizada como ferramenta pedagógica para a alfabetização visual. (BIASOLI, 2007).



três eixos norteadores: o fazer artístico, o fruir (ou a leitura de imagens) e a contextualização (história da arte). Esta caracterização está expressa ao longo do documento em várias seções, que orientam a prática pedagógica desde uma lista de objetivos gerais para esta área do conhecimento, passando pelos critérios de seleção dos conteúdos, até os critérios a serem considerados para a avaliação. Desta forma, os PCNs-Arte sintetizam o conhecimento da arte nessas três dimensões, correlativas às proposições da Metodologia Triangular:

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (BRASIL, 1997, p. 43-44)

Desta forma, considerando a caracterização da área de arte feita pelos PCNs, tenho defendido que há uma despotencialização da dimensão sensível na experiência com Ensino de Artes Visuais. Isto, porque as proposições do Currículo Nacional para essa disciplina alinham-se com a formação de um sujeito decodificador de imagens da cultura visual, que é alfabetizado visualmente e experimenta a arte a partir de um modelo construído pedagogicamente. Pois, como defende Popkewitz “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 2010, p. 174).

É certo que os Parâmetros Curriculares Nacionais garantem a legitimidade da área de arte no território escolar, bem como sua equiparação em importância às outras disciplinas escolares. No entanto, retira da arte suas potências sensíveis, deixando restrita a experiência com este campo de produção de pensamento a uma relação instrumental: é preciso contextualizar e ler uma imagem da arte, transformá-la em um conjunto de informações verificáveis e passíveis de avaliação.

Assim, o Ensino de Arte passa a ter uma finalidade bastante específica após sua oficialização: formar um sujeito decodificador e “contextualizador” de imagens da cultura visual. A instrumentalização da qual falo está diretamente relacionada aos três eixos que dão



norte à definição do conhecimento da arte; que estipulam o *como* dessa pedagogia; e que articulam os conteúdos de arte.

Segundo Marly Meira (2003), esta dimensão instrumental do Ensino de Artes Visuais chega ao Brasil via metodologia DBAE (Disciplinas Básicas para Arte na Educação): “onde a estética e a subjetividade são reduzidas ao que é verbalizável ou experimentável segundo programas formalistas” (MEIRA, 2003, p.27). Mais adiante, continua sustentando sua postura, dizendo que:

Não podemos considerar a imagem como um objeto, nem como um espaço a ser descrito, analisado, julgado, fundado (...). A linguagem reduz a imagem a um objeto, e o olho a um sujeito. As análises da imagem prendem-se a seu percepcionismo e reconhecimento, ao conteúdo da imagem, ao que se metaforiza sobre a sua forma. O geometral feito pela linguagem converte a imagem num signo-ideativo. (MEIRA, 2003, p. 39)

### **Criação-resistência: potências do conceito de educação menor**

O Ensino de Artes Visuais em sua forma maior, os Parâmetros Curriculares Nacionais, empenham-se, então, na formação de um leitor e decodificador de imagens, desconsiderando a experimentação sensível com a arte. Isso porque a concepção triangular do conhecimento da arte, proposta pelos PCNs-Arte, considera as imagens da arte como representações do mundo e por isso devem ser reduzidas a um conjunto de informações, ou ainda, como realidades a serem decodificadas. Isso está expresso pelo caráter histórico-contextual: toda a imagem tem uma história; pelo eixo da fruição ou apreciação significativa: toda imagem tem um código significativo e gráfico, que precisa ser decodificado e apreendido, cumprindo funções de reconhecimento; e, o terceiro eixo, a produção artística: arte é comunicação. Essas três dimensões que caracterizam e classificam os conhecimentos da arte – e com isso uma concepção particular de arte – a colocam no campo das intenções e não das *in-tensões*.

O conceito de educação menor, por si, não bastaria para subtrair a arte desta lógica instrumental, calcada em um processo de mera apreensão de um conjunto de informações. É preciso definir a arte por outro pensamento. E, assim, novamente a filosofia de Gilles Deleuze é evocada. Gilles Deleuze (1999) defende que a arte não é comunicação, nem informação. Não está ela querendo informar – tampouco *en-formar* coisa alguma – se entendo que: “uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que





julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem” (DELEUZE, 1999, p. 10). Não é própria da arte a comunicação, a informação... assim como as palavras de ordem.

À arte, segundo o filósofo, caberia a tarefa de capturar forças. Tornar visíveis forças invisíveis; tornar audíveis, sons inaudíveis (DELEUZE, 2007). A arte, assim, alinha-se estritamente com o território do sensível. Verte em intensidade. Para Deleuze (2007), a arte é um bloco de sensações, formada por perceptos e afectos. A sensação como vibração, é aquilo que atinge o sistema nervoso diretamente, sem a mediação da informação.

Uma educação menor não pretende reproduzir os objetivos dissecados do grande Currículo Nacional. Alinha-se a esta concepção de arte: capturar forças, campo de sensações, atingir diretamente o sistema nervoso. Subtrai-se a grande educação por meio de movimentos de desterritorialização, criando um ruído no código educacional oficial, uma vez que está descomprometido com suas listas de conteúdos e suas proposições instrumentais.

Por meio de sua ação política e seus agenciamentos coletivos, a educação menor cria focos de resistência. Desta forma, criação e resistência tornam-se inseparáveis para uma educação menor. Isso porque é através da resistência que ela cria e é criando que resiste ao oficial instituído.

Ao se deterritorializar de uma educação maior, uma educação menor cria estilos, em vez de submeter-se a uma única forma de proceder pedagogicamente. Deleuze define estilo também através do uso da língua: “conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo. É difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim, ser gago na sua própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga” (DELEUZE, 1999, p. 12). Criar um estilo, então, coincide com fazer um uso menor da educação. Pois, essa criação também está afinada com a produção de gagueira, com a produção de ruído no sistema instituído. Deleuze fala da necessidade de produção da gagueira: não basta gaguejar, é preciso que haja necessidade de gagueira.

O que se produz neste texto, em termo de conceito, deriva de tal necessidade. O que objetiva, sobretudo, é a produção de uma *anormalidade*, de uma disfunção, de uma gagueira no Ensino de Artes Visuais.

Devemos ser bilíngües mesmo em uma única língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor.



O multilinguismo não é apenas a posse de vários sistemas, sendo cada um homogêneo em si mesmo; é, antes de tudo, a linha de fuga ou de variação que afeta cada sistema impedindo-o de ser homogêneo. (DELEUZE, 1998, p. 12)

Criar um estilo está ligado diretamente a uma estetização. E, tratando-se de uma pedagogia menor, ao desterritorializar-se de uma educação maior, neste caso dos PCNs-Arte, por meio de uma criação dentro da norma, a pedagogia adquire este componente estetizante, ligando-se à produção do sensível em educação. Nadja Hermann observa que:

O termo estética, proveniente do grego *aisthesis*, significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial. Esse termo aparece vinculado à ética já em Aristóteles, como um elemento decisivo para conduzir a vida, trazendo o papel do sensível para o julgamento moral, que nos ajuda a avaliar e a ponderar cada situação. Assim, desde a tradição grega, a *aisthesis* serve para articular as normas morais com a especificidade de cada situação concreta e refinar nossa capacidade de decidir (HERMANN, 2008, p. 18)

### **Considerações Finais**

Pensar arte e educação por processos de contaminação, borrando limites e buscando faixas translúcidas em que a educação passa a ser arte e a arte, por sua vez, possa ser outra, de conhecimentos e saberes outros. Pensando em como a educação pode verter-se em arte, crio um campo para pensar a própria educação e por reversão de movimento, utilizo um conceito de educação contaminado pela arte para pensar a própria educação em arte.

Opero a partir do conceito de uma educação menor, que se propõe desterritorializar o campo do ensino de arte. Quando se diz de uma educação menor, buscam-se nos pressupostos dessa perspectiva setas, vetores e matizes para pensar o ensino de arte. Com a intenção de indagar e fazer transbordar o atualmente instituído como prática de ensino de arte. Buscar em uma educação menor um coeficiente de criação, uma prática pedagógica de criação. Contrariando os modos instrumentalizados das pedagogias da arte e da educação de uma forma geral, defendendo uma prática educativa que possibilite criações de mundos, alargamentos de territórios, que contemple um saber de experimentação, um conhecimento que se torna sensível.

### **Referências**



- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BIASOLI, Carmen Abadie. **A formação do professor de artes - do ensaio à encenação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte. Ensino de quinta a oitava séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.
- DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: **Lógica das Sensações**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- DELEUZE, Gilles. O ato de Criação. IN: **Folha de São Paulo, Caderno Mais!**, 27 de junho de 1999.
- DELEUZE, Gilles. Uma conversa, o que é, para que serve? IN: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1999.
- DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. Kafka: **Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- GALLO, Sílvia. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.
- MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo: regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.