

Anotações sobre Pedagogias Radicais

Bianca Scliar C. Mancini

Este texto apresenta uma perspectiva para a compreensão das pedagogias radicais no contexto da arte contemporânea, mais especificamente das práticas em performance. Ao levantar alguns dos elementos identificados pelo movimento da *virada pedagógica*, que surge dos anos 2000, propõe-se diretrizes para a compreensão de uma pedagogia performática que prioriza a improvisação como elemento condutor a processos coletivos, capaz de oferecer alternativas aos processos de estudo no que tange o fomento à ações de resistência e de criações coletivas.

Palavras-Chave: Improvisação, Performance, Virada Pedagógica.

O que exatamente eu estava aprendendo em todos esses anos de aprendizado? Se a educação é feita para capacitar as pessoas, por quê parece produzir uma cumplicidade cada vez maior com a loucura do mundo? (...) E não são arte e filosofia igualmente versadas em fazer o espectador / leitor tomar uma distância sobre as coisas que ele acha que conhece muito bem? Como esta distância, produzida por filósofos ou artistas, é diferente da distância produzida pelo professor? E o que é esta carta que estou escrevendo? Não foi esta questão já elaborada um milhão de vezes antes? (The Beaver Group em O'Neill e Mick, In. O'Neill & Wilson, 2010, p.241).

O ponto em unir-se em curiosidade é que não temos então que nos reunir a partir de políticas identitárias; Nós, os leitores de J.L. Nancy, encontramos nós migrantes, nós, os deslocados culturalmente, nós os sexualmente dissidentes, todos sendo um e o mesmo nós. (Irit Rogoff, In. O'Neill & Wilson, 2010, p. 39)

O período em que realizava a pesquisa intitulada *Pedagogias de Movimento com a Cidade* (executada entre 2007-2011 na Concordia University) coincidiu com a emergência da utilização do termo *Pedagogias Radicais* associado às práticas artísticas. Definido por poucos consensos, a concepção de uma pedagogia radical tornou-se rapidamente para mim um termômetro para avaliar processos de ensino das artes, em especial no contexto acadêmico da formação do artista- professor e pretendo aqui apontar para alguns aspectos que circundam esta perspectiva que, mais do que uma tendência pedagógica, sublinha processos de criação e educação estética, originária *no fazer*.

Observam-se dois eixos que definem o que seriam as pedagogias radicais. O primeiro deles é a de uma prática criativa compreendida como uma perspectiva para o possível diálogo e reformulação de condutas do pensamento social. Estes procedimentos de reformulação são alcançados a partir de um cruzamento profundo entre disciplinas, notável facilmente quando a arte é instalada, situada, produzida sob a perspectiva de arte comunitária, site-specific, etc. O outro eixo que define a pedagogia radical é o amparo dos procedimentos de ensino e estudo na ideia de improvisação¹ e de intuição, aspectos que serão explicados adiante.

Para Henri Giroux um dos aspectos que distingue uma pedagogia radical é um processo educativo conduzido para responder a urgências e não à emergências. No trabalho de Giroux a emergência é apresentada como um encadeamento reativo, uma responsividade a problemas imediatos que produz crises infundas. Priorizar as urgências, ao contrário, implicaria no desenvolvimento de habilidades que permanecem: a preservação da curiosidade e da inquietação como motes para o processo pedagógico. Segundo este autor estas qualidades que perseveram são motores para atitudes de resistência que, para serem desenvolvidas, demandam a invenção de categorias teóricas dentro do processo de estudo. A aprendizagem deve ser inventada no fazer.

Tomando a provocação de Giroux para uma reordenação infinita de categorias, convido à reflexão sobre o entrelaçamento das práticas pedagógicas com as práticas da arte contemporânea na atualidade. Giroux não menciona em seus textos um termo que viria a ser cunhado a partir dos estudos críticos da arte contemporânea, e que contribui para este ensaio, que sugere as pedagogias radicais como um movimento propulsor às ações de resistência, que é o conceito de *virada pedagógica*². Sucedendo a *virada performativa*, período em que a noção de performance empurrou os limites de todas as tradições artísticas (BARAD, 2003), a *virada pedagógica* distingue o momento em que os procedimentos pedagógicos passaram a ser recorren-tes no fazer artístico contemporâneo. (BUCKLEY e CONOMOS, 2009)

Assim, identificando a inclinação pedagógica das pesquisas poéticas atuais proponho que, a partir da reflexão sobre o ensino da performance, contemplemos quais seriam as questões cruciais que merecem ser

¹ O foco nestes elementos provocaram uma série de questionamentos sobre as condutas das artes participativas, da arte comunitária e da arte imersiva, principalmente.

² A virada pedagógica é o termo cunhado para tratar de um ambiente educativo e práticas de ensino que são em si mesmas concebidas como uma forma de arte. O termo abrange práticas desenvolvidas principalmente no início do século XX, tais como as elaborações da escola da Bauhaus, as atividades desenvolvidas pelos futuristas, e, mais tarde, as proposições de Joseph Beuys, tratadas como *esculturas sociais*. Tais procedimentos sugerem um modo de ensino intrínseco ao processo de fazer arte, que se expandiu nas práticas mais recentes da arte contemporânea (*no do it! Do fluxus, e procedimentos da arte participativa*). O reconhecimento de uma *virada pedagógica* na arte assume que na arte contemporânea há uma preocupação notável com um ensino comportamental. Ver em <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> (consultado em Janeiro de 2012). Joseph Beuys discorre sobre a ideia de um didatismo alternativo que permita ao artista transcender as práticas institucionais (Ulm in Mesch e Michely, 2007, p.78).

forças motoras em um processo de ensino e de estudo? Como identificá-las processualmente para atingir a radicalidade e os processos de resistência, imprevisíveis no decurso de um estudo?

Ao ponderar sobre o sentido atual das pedagogias radicais é fundamental examinar como fomentamos o processo de estudo nas artes. Destaco a identificação da produção artístico-estética que tem cunho pedagógico inerente ao processo de criação (fora do contexto escolar, portanto), definida pelo termo *virada pedagógica* para compreender o complexo entrelaçamento entre fazer, estudar e apreciar, ações de mobilidade do pensamento que estão imbricadas à ideia de uma pedagogia radical e às condutas performativas.

O que apontou-se como *virada pedagógica* na arte contemporânea é um movimento cujo ápice pode ser identificado a partir das práticas da performance desde o início do século XX pois na arte da performance estão em jogo a condução de corporealidades, de condutas, de relações. Empresto portanto elementos analíticos oriundos da performance para indagar se são análogos às definições de uma *pedagogia radical*. Para aproximarmos-nos desse entrelaçamento indago o que significa atribuir papéis pedagógicos a uma prática performativa? Quando a performance destaca-se enquanto ação de criação e passa a pertencer ao contexto da virada pedagógica? O que nos ensina a performance como prática artística, modos de conduta, modos de resistência? E, neste caso, como podemos criar instrumentos para aprender sobre performance? Como estudamos sobre a forma como nos movemos, habitamos e nos politizamos, em particular nos espaços de educação que extrapolam ambientes institucionalizados e do ensino formal, através da experiência artística? É possível que este estudo-criação contribua para sintonizar-nos a novos acordos, alternativas para as sólidas práticas sociais a partir de fissuras poéticas, instauradas no equilíbrio dinâmico do dia-a-dia?

Diante de tais questões a reflexão sobre o enlace entre as pedagogias radicais e a performance implica na busca por alternativas ao que já é indeterminado pelos pólos:

Espectador → Participante e Coreografia → Improvisação

Ao construirmos uma analogia especulativa destes termos com as posições de:

Aluno → Professor e Conteúdo → Desvios processuais

podemos almejar técnicas de aprendizagem e de estudo que incluam o *não-ainda-pensado*, em outras palavras tudo aquilo que o corpo desencadeia enquanto é movido por estratégias performativas. Torna-se imprescindível alcançar uma pedagogia que inventa a si mesma como um movimento de pensamento.

Gilles Deleuze define o movimento de pensamento (ou pensamento movente) como a força criativa capaz de articular os próprios mecanismos do pensamento, aquela que permite que os conceitos se movam (DELEUZE, 1983). Não há facilidades nesta definição, tão pouco em sua aplicação em prol de qualquer estruturação de procedimentos pedagógicos pois somos repetidamente convencidos de que uma intervenção pedagógica deve conter um fim, um conteúdo previsto, um conceito palpável, cuja absorção possa ser avaliada, assim que a captura de algo antecipadamente definido, imóvel seja alcançado. Mas e se, como questiona Erin Manning (2011) pudéssemos não prever aonde vai o pensamento durante o processo pedagógico? E se pudéssemos considerar tal movimento do pensamento como um rigoroso processo de estudo? Como conceberíamos, neste caso, uma pedagogia apta a gerar transitoriedade de saberes, ainda que diante das exigências metodológicas institucionais, exigências estas que nos demandam constante avaliação dos alcances e conteúdos?

Para contornar tal questão é fundamental reiterar que as pedagogias radicais não constituem um método disciplinar mas são em si uma lógica de *empirismo-com*. A ideia de um empirismo radical foi desenvolvida por William James a partir de sua sugestão para ultrapassar o dualismo entre matéria e mente. Para James a experiência só poderia ser apreendida a partir de um complexo que inclui razão, intuição e entidades que ele chamou de trans-empíricas, refutando assim a noção estável de razão e a presunção simplista de como definia-se a consciência. (JAMES, 1890)

No contexto do ensino das artes a partir da perspectiva da performance, ao considerarmos as ideias de um empirismo radical é necessário não mais obedecer a manutenção de uma separação entre aquilo que é da ordem do treinamento do corpo e o que compõe a compreensão situada do lugar. Esta separação entre situação e processos contidos na experiência do corpo hierarquiza o ambiente externo (sócio-geográfico), que passa a ser um aspecto secundário no ensino de processos criativos do corpo (KWON, 2002). Sob a perspectiva da pedagogia radical, entretanto, há uma justaposição entre corpo e lugar e a pedagogia do movimento é determinada a partir de procedimentos que abraçam a problemática da

presença do corpo simultaneamente com a articulação daquilo o que constitui o espaço. O corpo não deve ser aquietado para aprender, nem tão pouco a arte deve restringir-se a simbolizar, narrar algo a ser compreendido na estaticidade da experiência. Movimento, evento, lugar, são compreendidos como elementos equânimes para o processo de *estudo*.

Aqui vemos o quanto a ideia de uma pedagogia da performance contribui para a noção de pedagogias radicais é faz-se necessário retornar à própria definição do termo *performance*. Resistente às classificações, o termo permanece atrelado aos conceitos de presença, notadamente uma presença humana. Na tentativa de provocar o imbricamento com a concepção das pedagogias radicais sugiro a noção de performance como uma obra ou evento não baseado em uma ilusão e que gera um acontecimento, uma realidade própria (HOFFMAN e JONAS, 2005, p 15). Esta definição supera o uso antropocêntrico do termo e permite mudar a condição performativa de um sujeito para um *lugar*, ou para uma situação, ou ainda para uma condição relacional ou para a ecologia de um *ambiente pedagógico colaborativo*.

Uma pedagogia radical, associa-se ao conceito de performance para ocupar-se com uma afinidade conjuntural, com a capacidade de colaborar com o que é apresentado nas condições para o evento. Sob esta perspectiva não há técnicas singulares capazes de ensinar artistas a tornar seu trabalho funcional ou mais expressivo, apenas a possibilidade de promover um engajamento com a investigação de fronteiras. É este movimento partilhado com aquele que *estuda*, que experimenta, que pode eventualmente ensinar sobre o potencial de coletividade, fricção e ativação poética e política em uma escala que poderia passar despercebida na esfera da vida cotidiana. Nas fronteiras alcança-se algo distintivo para as pedagogias radicais, o instante em que o processo de aprender e ensinar reverte o equilíbrio que tornou relações cotidianas (entre saberes e sujeitos) praticamente invisíveis e seu potencial de transformação congelado.

Retornando ao termo *virada pedagógica*, ressalto que a consciência deste “movimento” não delimita o que devemos ensinar no contexto acadêmico para a arte atual. Diferencia-se deste modo a noção de *virada pedagógica* de uma linha específica da educação artística. Ele concebe-se em complementaridade aos estudos de didática das artes para indicar que os procedimentos artísticos (de criação e fruição), ao realinhar concepções que extrapolam a aprendizagem de uma técnica articulam habilidades, condições relacionais, modos de mover o pensamento e de incitar à ação (O’NEILL e WILSON. Eds, 2010).

Uma pedagogia radical não é auto-explicativa nem normativa, uma vez que não há privilégio de um espetáculo ou objeto gerado e sim um cuidado com a *ocasião*. O que há de mais precioso na geração de uma ocasião é muitas vezes intangível na documentação, nos resíduos que chamamos de “resultados”. Estes lastros materiais identificam a existência de um processo mas nem sempre nos ajudam a compreender quais as condições permissivas foram forjadas, arrançadas para que o que pôde ser apreendido tenha sido encaminhado ao campo da ação. O cuidado com as condições permissivas constituem um dos motes para as pedagogias radicais. São elas que viabilizam o mergulho-potencial no processo de estudo.

A noção de potencial é explicitada por Alfred North Whitehead a partir de sua concepção de que todas as entidades actualizadas estão em movimento e transformação constante, sendo as potencialidades de um fato mediado a força motriz dos processos (WHITEHEAD, 1960, p.100). Nesta perspectiva uma pedagogia radical destaca os encontros sociais e o poder de ativar tais potenciais enquanto facilita manifestações culturais coletivas (VERWOERT. In: O’Neill & Wilson, 2010, p.25), ou seja, aquilo o que é potencial nem sempre é sabido ou previsto mas emerge a partir das circunstâncias proporcionadas na ação coletiva. Uma pedagogia radical tem como foco a sustentação da comunicação entre as partes - acolher, promover. Não deve haver portanto uma suposição de fins, nem um domínio de um assunto por parte de quem conduz o processo de estudo. É necessário o emprego de técnicas que estão menos interessadas na superposição de campos de conhecimento e mais ocupadas em desenvolver uma prática investigativa em direção a um movimento heterodoxo de criação. Como quando falamos de cruzamento de saberes habitualmente sobrepomos métodos, para alcançar este movimento heterodoxo é imprescindível a invenção de ferramentas engajadas com a experimentação e contextualização, desafiando artistas e público, estudantes e professores a exceder suas próprias habilidades para se mover com a experiência do outro.

Uma pedagogia radical não pertence à academia de arte, não compe uma escola. Destaco o modo direto em que Sue Baker, afirma que a arte contemporânea não é mais uma disciplina em si mesma, mas sim um lugar onde as disciplinas se cruzam e interagem (In. Buckley e Conomos, 2009, p.38). Neste sentido seria impossível pensar uma pedagogia radical e manter as noções tradicionais de professor, estudante, artista e público, pois descartaríamos o fato de que os espaços da educação estética são indefiníveis (MADOFF, 2009, p. 31). Na sua defesa da superação de tais tensões

Raoul Vaneigem descreve que a reversão da perspectiva causada por uma proposição artística pode transformar o conhecimento em práxis, a esperança na liberdade e a mediação em uma paixão pela imediatez. Promover a reversão de perspectiva, segundo ele, consagraria a vitória de um sistema de relações humanas fundado em três princípios indivisíveis: participação, comunicação e auto-realização. (VANEIGEN, 2011, p.188).

Para o movimento da Situacionista Internacional, ao qual Vaneigem pertenceu, a radicalidade maior das artes estava na sua habilidade de subverter estruturas institucionais, que incluiriam a supressão da arte em si, em pró de alcançar um momento em que restariam apenas os procedimentos de encontro, aquilo o que aqui chamamos de pedagogias radicais (DEBORD, 1995, p.138). Gene Ray complementa que, mais do que evitar a criação de objetos, “ultrapassar a arte significa removê-la da gestão institucional e transformá-la numa prática para expandir a vida aqui e agora, para superar a passividade e a separação, em suma para “revolucionar a vida cotidiana” (RAUNIG e RAY, 2009, pg. 86). Desta forma passaria a ser actualizada a radicalidade Situacionista quando a realidade da criação excedesse o objeto e alcançasse a realidade intuitiva que tornou o evento criativo possível.

Para a *pedagogia radical* a negociação deste evento, dos instantes partilhados, pode ser conduzida pelo coreógrafo, pelo curador, pelo diretor, pelo intérprete, pelo regente, pelo solista improvisador, ou pelo professor. A composição da experiência não é definida por um papel específico, mas pelos gestos através dos quais está distribuída a capacidade de invenção coletiva. Estes papéis, na pedagogia radical, são ocupados por sujeitos que pretendem a prática do presente a partir de procedimentos de improvisação, diferindo-se da ideia do *laissez faire*, pois no contexto da inventividade do evento a improvisação está enraizada com a situação e com as suas especificidades emergentes no encontro.

Deleuze e Guattari descrevem alguns procedimentos para um plano de improvisação em que a ação possa ser extraída de tendências, a partir de uma força conjuntiva oriunda do campo partilhado (DELEUZE e GUATTARI, 1994, p.40; MANNING, 2009, p.124). Chamam de características diagramáticas as estruturas que delineiam tais tendências para o movimento e para a atenção, vetores latentes ao evento e que indicam as possibilidades imanentes para a improvisação. Na pedagogia radical torna-se fundamental a habilidade em reconhecer tais forças diagramáticas e integrá-las na economia do jogo, evitando aquilo o que os Situacionistas chamaram de “formas falsificadas de jogo”, um brincar com regras tão limitadas que não há espaço para invenção.

Ao sugerir esta justaposição entre o pensamento de Giroux com as concepções da virada pedagógica chamo de pedagogia radical os procedimentos capazes de pulverizar as decisões e de produzir um campo de coletividade que pode resultar em uma mudança destas forças diagramáticas, das tendências que se apresentavam inicialmente.

Destaco que Deleuze e Guattari sugerem que a tarefa de uma pedagogia deve ser modesta, ou seja, que não deve reivindicar o conhecimento enciclopédico de seu campo e nem alcançar passos largos que deixem escapar operações estruturais do pensamento, intactas. É necessário o cuidado com a singularidade dos instantes, e somente assim poderíamos salvaguardar os estudantes (ou o público) das conseqüências desastrosas causadas pelas formas estáveis e predefinidas de conhecimento (DELEUZE e GUATTARI, 1994, p.215).

Há um perigo nas grandes pretensões, quando as artes acreditam ter o direito de ensinar os não-artistas a sentir, ou quando a filosofia pretende ensinar a conceber ou a ciência determinar como os não-cientistas deveriam conhecer as coisas (p.218). As forças diagramáticas são um conceito que permite tornar palpável aspectos menores no processo pedagógico e para demonstrar o quanto os aspectos menores são tangíveis e definitivos no processo de estudo associo aqui a ciência que Henri Lefebvre denominou de *Rhythmanalysis* em sua obra tardia. Lefebvre propõe uma apreciação *quasi-metafísica* da vida cotidiana e chama a atenção para o quanto a organização rítmica dos espaços sociais, o ritmo inerente à natureza, ao corpo, etc determina as qualidades de encontros e a possibilidade de estudo e partilha. O ritmo é para Lefebvre não uma qualidade mas um parceiro experiencial, uma medida que resulta da relação entre corpos e eventos. Lefebvre (2004) cria relações entre presente e presença para demonstrar como as práticas de repetição, resistência, mudança, pausas, suspensões (elementos rítmicos diretos) reforçam a manutenção de poderes. e destaca que o cotidiano seria formado pela repetição, aproximando-se do princípio de método que pauta processos de estudo e ensino tradicionais.

Para a condução da criação seria necessário o mergulho na isorritmia de atenção que existe entre a improvisação e a repetição. Da fricção entre repetição e improvisação surgem, segundo Lefebvre em sua *ciência rítmica* uma “desapropriação do corpo” (2004, p. 75), que só poderia ser superada através de uma atenção comprometida com o acidente. Esta alteração imprevisível dos padrões não pode ser prevista nem determinada. Em outras palavras, torna-se impossível conceber uma pedagogia para a atenção ao acidental ou ao incidental mas apenas tornar possíveis procedimen-

tos de estudo que permitam a radicalidade do mergulho no imprevisto. O acidente abre um espaço entre dois planos (DELEUZE, 2003, p.109) pois dá espaço aos modos através dos quais o afeto sintoniza a consciência e portanto, integrá-lo às concepções pedagógicas é fundamental para que os campos de resistência e do imprevisto possam co-emergir com os processos de estudo.

Finalizo estas ponderações com a ousada definição de afeto³ proposta por Elizabeth Grosz como aquilo o que torce o corpo (1995, p. 32). Esta ideia permite acessar o conceito de proposições pedagógicas que não pressupõe a razão (ou a mente) como o centro da percepção (WHITEHEAD, 1966, p.171), mas que estrutura os saberes por vir na ideia de uma intuição que move o corpo. Para torcer o previsto é necessário o emprego da intuição como método e recorro a Whitehead em sua definição de intuição como aquilo o que precede a relação direta com os objetos em sua representação imediata. A intuição não é um sentimento passivo, mas sim um esforço consciente, referenciado como um modo de relacionar a memória às coisas que podem ser vistas momentaneamente, transcendendo assim a materialidade do que se apresenta aos sentidos (MULARKAY, 2009, 15). Em Henri Bergson a intuição surge como método para abordar qualidades de duração em que o conhecimento coincide com a geração de uma realidade que não subordina o tempo às representações espaciais. Deleuze, ao comentar o conceito de Bergson, enfatiza que são as diferenças de intensidades que compõem o método da intuição, uma observação relevante para a distinção e as interseções entre a arte e a pedagogia que sugiro aqui: ambas pertencem a um contínuo, mas diferem em intensidade e ritmo (DELEUZE, 2004, p.22).

No estudo, na perspectiva das pedagogias radicais, há de se ousar desfazer as fronteiras entre aquele que estuda e seu conteúdo, a criação e seus efeitos de torção. Nada é matéria de fato. Segundo Whitehead sugere, a matéria de fato (o que insistimos em confundir com o que é real) emerge do hábito e é “uma abstração obtida confinando o pensamento a relações formais puras, que então se disfarçam como uma realidade final” (WHITEHEAD, 1960, p.18). Um corpo, para Whitehead, é composto com o ambiente e engaja-se com ele através de vários centros de experiência que se impõem uns aos outros. “Estou na sala, mas a sala é um componente de mim mesmo no mundo”, ele escreve (1960, p.163). Estudar, aprender, sentir, para Whitehead não são processos definíveis a partir de uma coleção de dados. Um objeto (ou sujeito) não vem antes do sentimento que o define, posto que é um potencial para um sentido tomar-forma. Ao descrever que o sentimento da pedra está na mão, infere que o sentimento não é subordinado à aparência de um objeto e nem à máquina perceptual de um corpo estabilizado (1960, pg. 23).

³ Afeto é entendido aqui de acordo com Manning: Afeto não é emoção, embora ele jogue na idéia de movimento dentro da palavra “emoção”. Emoção é afeto mais uma consciência dela. O afeto é o que me prende primeiro no momento da relação. (tradução minha. Manning, 2007, página XXI)

A partir deste conjunto de perspectivas a pedagogia radical não pressupõe um processo de compreensão isolado no indivíduo pois o estudo e as inflexões transformadoras são geradas pela novidade, agregação de expressões; aspectos que requerem decisão, contenção de possibilidades não expressas e que entretém as alternativas ao desenvolver ferramentas para ações de fato. A pedagogia radical não é uma doutrina. Sua preocupação é com a natureza dos conceitos do corpo e do espaço que podem ser perpetuados arbitrariamente tanto nas práticas de ensino quanto nos procedimentos de educação estética. É possível medir o engajamento e portanto a participação, os efeitos do jogo, do estudo, etc? Apenas se considerarmos qualidades e não quantificações. A pedagogia radical só pode ser pensada no apelo às capacidades de escolha e valorização, às capacidades imaginativas, de tomar iniciativas e participar ativamente. Tudo isso só é possível como movimento coletivo onde, a partir de modos de colaboração encontram-se subsídios para resistência. Por mais que pareça ordinário tal inclinação não é fácil pois requer a orquestração de operações transgressivas, o desencadeamento de uma cumplicidade radical.

Encerro com a sugestão de que os textos deste volume sejam lidos a partir de sua proposição em mobilizar estratégias, quando a articulação de uma coletividade ou de uma torção de afetos ultrapassa uma agenda de interesses prévios. Uma pedagogia radical, por fim, deve criar aderência aos espaços de coletividade sem se tornar normativa no uso de ferramentas sendo, portanto uma pedagogia de risco que requer maestria desinteressada no domínio de um saber.

REFERÊNCIAS

- BARAD, Karen. *Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter*. Journal of Women in Culture and Society, 28(3), pp. 801–832. (2003)
- BUCKLEY, Brad and Conomos, John. (Eds.). *Rethinking the contemporary art school: The artist, the PhD, and the academy*. Halifax: The Press of the Nova Scotia College of Art and Design, 2009.
- DEBORD, Guy. *Introduction to a critique of urban geography*. Les Lèvres Nues, 6. 1950. Acessado em Novembro de 2009, em <http://library.nothingness.org/articles/SI/en/display/2>
- DELEUZE, Gilles and GUATTARI, Félix. *What is philosophy?* New York: Columbia University Press, 1994.
- GIROUX, Henri. *Pedagogias Radicais*. São Paulo, Cortez, 1983.
- JAMES, William. *The Principles of Psychology*, 2 vols. Dover Publications, 1890.
- KWON, Mion. *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*, Massachusetts: MIT Press, 2002.
- LEFEBVRE, Henri. *Rhythmanalysis: Space, time, and everyday life*. London; New York: Continuum, 2004.
- MADOFF, Steven Henry. (Ed.) *Art school: (propositions for the 21st century)*. Massachusetts Institute of Technology. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England, 2009.
- MANNING, Erin. *Relationescapes: Movement, art, philosophy*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2009.
- MULLARKEY, John. *Bergson and Philosophy*. Notre Dame , University of Notre Dame Press, 2011
- O'NEILL, Paul and Wilson, Mick. (Eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: De Appel, 2010.
- VANEIGEM, Raoul. *The revolution of the everyday life*. 1963–1965. London, Rebel Press, 2011.
- WHITEHEAD, Alfred North. *Process and reality, an Essay in Cosmology*. New York: Harper, 1978.