

CURRÍCULO (ENTRE) IMAGENS E SABERES

Sílvio Gallo*

“Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca idéias justas, justo uma idéia (Godard). Tenha idéias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno.”

Deleuze e Guattari, **Rizoma**

Meu objetivo nesta mesa é o de desenvolver alguns elementos para uma filosofia do currículo, a partir de conceitos da filosofia francesa contemporânea, desenvolvidos por filósofos como Gilles Deleuze e Félix Guattari, assim como Michel Foucault.

Tais filósofos, na dimensão de uma perspectiva filosófica que podemos denominar de “filosofia da diferença”, que atenta a um desafio lançado por Nietzsche ainda no século dezenove, procura desenvolver uma visão perspectiva do conhecimento, que faça proliferar as diferenças e a multiplicidade, trabalharam, cada um a sua maneira, o conceito de transversalidade. Deleuze e Guattari criaram também o interessante conceito de rizoma. A meu ver, esses dois conceitos são bastante profícuos para pensarmos uma filosofia do currículo.

Uma advertência preliminar: embora currículo seja um termo plurívoco e um conceito com muitas definições, operarei aqui com uma noção bastante simples, quem sabe a mais corrente do termo: o conjunto de conteúdos previstos para serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada. Nessa perspectiva, construímos **imagens** de currículo, imagens essas que, no meu ponto de vista, estão diretamente relacionadas com certas concepções de conhecimento. Minha intenção é abordar algumas das imagens correntes de currículo, atravessadas por uma concepção disciplinar do conhecimento, propondo, como alternativa, a imagem do rizoma como uma possível metáfora curricular, partindo de uma concepção transversal e não-disciplinar do conhecimento.

I. Árvore: a imagem disciplinar

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisador e Coordenador do DiS - Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação. Pesquisador do CNPq.

Nossa experiência corrente dá-se com o currículo disciplinar, isto é, um modelo de currículo em que os conteúdos a serem dispostos para aprendizagem apresentam-se na forma de disciplinas, áreas de saber tomadas de forma autônoma, independente e estanque. Toda a pedagogia e a escola modernas (isto é, desde o século dezessete) assentam-se sobre uma noção disciplinar de currículo. No entanto, a disciplina e o currículo disciplinar são muito mais antigos, apesar de não receberem ainda tal denominação.

Já no período clássico grego vemos um currículo disciplinar, com os conteúdos a serem ensinados dispostos em áreas distintas. Tomemos Platão como exemplo: nas duas obras em que discorre sobre um sistema de ensino, *A República* e *As Leis*, o planejamento disciplinar do processo educacional fica evidente. Em lugar de uma citação direta do filósofo, recorro aqui a uma explanação resumida do **currículo** por ele proposto:

“Assim procedeu Platão na *República* e nas *Leis*, ao idealizar o extenso e demorado plano de estudos em que deveria se basear a formação dos guardiões. Fornecendo uma base comum a todos os cidadãos de ambos os sexos até os 20 anos, sucedem-se: a educação infantil, dos três aos cinco anos, composta por jogos, cantos e fábulas; seguida, entre os sete e os 10 anos, pela aprendizagem das letras – a leitura e a escrita – e pela introdução à aritmética e à geometria, cujo estudo se prolonga até os 16 anos, acrescido da poesia e da música. Por fim, a dança e a ginástica, que, como educação do corpo, estão presentes desde o início, são completadas por exercícios militares e pelas artes marciais. A este ciclo – com o qual se completa a formação geral ou básica da maioria – sucede, para os que se revelaram mais aptos, uma propedêutica matemática centrada na aritmética, na geometria do plano e do espaço, na astronomia e na harmonia. Aos 30 anos, os que se mostraram menos capazes abandonam os estudos e são encaminhados para a carreira militar. Os que confirmaram suas capacidades se iniciam na dialética e continuam a exercitá-la até os 35 anos, quando se entregam a um longo exercício prático como funcionários do Estado, para, após os 50 anos, em seguida a um curto período destinado à contemplação, acederem, finalmente, à responsabilidade de dirigir e preservar o Estado.” (PINHANÇOS DE BIANCHI, 2001, p. 146-147)

Ainda durante a antigüidade grega e romana veremos diferentes exemplos de conjuntos de saberes que eram chamados a compor o conjunto de “artes e ciências” a

serem aprendidas. As diferentes áreas – podemos dizer disciplinas – sofreram uma série de alterações, culminando na organização dupla feita por Marciano Capella (410-439) sob o nome de *trivium* (gramática, retórica e filosofia) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música), que dominaria todo o período medieval, articulada com os estudos da fé, e seria a base mesma da educação da modernidade.

Subjacente a esta concepção de educação e de currículo, estava a noção de que o mundo, a realidade, constitui uma totalidade que não pode ser abarcada completamente pelo espírito humano. Portanto, é necessário dividir os saberes em áreas, em aspectos distintos, que devem ser estudados, aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica (os gregos falavam em *enkyklios paidéia*, uma formação geral e completa – a palavra enciclopédia deriva da noção de círculo, símbolo da totalidade e da completude para eles). Assim, podemos dizer que o processo educativo implica na perda da totalidade da *ignorância* para, através da *análise* (que por sua vez significa a divisão em partes) possibilitar o conhecimento e, finalmente, recuperar a totalidade, agora como *sabedoria*. Eu diria que esse é o fundamento primeiro de uma filosofia do currículo disciplinar.

Na modernidade, com o advento do método científico, assistimos a uma proliferação cada vez maior e mais rápida das disciplinas, que num movimento intenso de especialização, vão se subdividindo e criando novas áreas. O filósofo, geômetra e matemático René Descartes, visto por muitos como uma espécie de “pai da modernidade” criou uma imagem interessante para o conjunto dos conhecimentos: a árvore dos saberes. Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza.

É quase impossível não transportar imediatamente a imagem da árvore para o currículo disciplinar. Também aí, nesse currículo que marcou a escola como instituição moderna, podemos ver, subjacente, a imagem da árvore. E, através da árvore, o anseio à totalidade, por mais que se tenha investido na fragmentação dos saberes, na compartmentalização das disciplinas na composição dos currículos.

No movimento essencialmente moderno de disciplinarização, de paulatina e crescente especialização dos saberes, assistimos à perda da totalidade (como ignorância) para possibilitar o conhecimento; nesse processo, se vão criando as diferentes ciências e proliferam os novos saberes. Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfrontamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica vislumbrar a árvore em sua completude; às, vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo.

É curioso que num determinado momento, dado todo o avanço científico e tecnológico, certos problemas já não podem ser resolvidos pela especialização científica. Na educação, por sua vez, os professores começaram a espantar-se frente ao fato de que os estudantes, após aprender disciplinarmente, raramente conseguiam fazer a operação lógica para recuperar a totalidade, articulando os saberes que aprenderam de forma isolada.

Quando a ciência, por um lado, e a educação, por outro, começam a ressentir-se dessa perda da totalidade, que chega a parecer irrecuperável em alguns momentos, apela-se então para o movimento inverso, o de recuperação do geral, da completude, que para os antigos gregos consistiria na verdadeira sabedoria. Em termos epistemológicos, já no século dezenove começamos a ver os esforços interdisciplinares; em termos pedagógicos, eles tornaram-se visíveis no século vinte. Ora, o que são as propostas de interdisciplinaridade, de colocar em diálogo as diferentes disciplinas, senão uma forma de resgatar a totalidade perdida? Que é a interdisciplinaridade, senão a tentativa de, para além dos galhos, conseguir vislumbrar a árvore completa?

A questão de fundo é: a prática interdisciplinar dá conta de resgatar essa totalidade? Ou ela consegue apenas colocar remendos nos retalhos que a disciplinarização criou? Investindo nessa metáfora, a realidade seria uma imensa peça de tecido, recortada em inúmeros pedaços pelas tesouras da especialização; a interdisciplinaridade seria uma “costura” dos retalhos, resultando numa colcha que, no final das contas, nunca será novamente o mesmo tecido de outrora.

Um dos principais críticos contemporâneos da interdisciplinaridade é Edgar Morin, com sua teoria da complexidade. Morin denuncia que a interdisciplinaridade não dá conta de rearticular os saberes fragmentados, que ela mais confirma as fronteiras

entre os saberes do que as faz desaparecer.¹ Para o pensador francês, é necessário algo mais forte que a interdisciplinaridade, que ele vê na transdisciplinaridade. Essa, sim, teria condições de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma “religação dos saberes”, rumo a uma visão da complexidade e da totalidade do mundo. Em sua concepção, a realidade é complexa (variada, com múltiplos aspectos), mas una. E o conhecimento, se num determinado momento precisa “perder-se” nas sutilezas da especialização, precisa depois resgatar essa visão do todo, da complexidade de uma realidade única.

Pergunto, então: teremos, de fato, uma realidade única? Haverá uma unidade do mundo? Será o mundo uma grande árvore, que se ramifica e ramifica, mas que, no fundo, é única? Será o currículo, por sua vez, expressão dessa unidade que se fragmenta, podendo ser recuperada em seguida? Em outras palavras, a metáfora da árvore é uma boa imagem para pensarmos os processos de produção e circulação dos saberes? Ela nos faz pensar ainda mais ou, ao contrário, paralisa o pensamento?

II. Rizoma: a imagem transversal

Embora a tradição filosófica insista numa unidade do real, na afirmação de que a multiplicidade e a diferença são apenas ilusórias, aparentes (lembremo-nos da “caverna” de Platão e das demais metáforas filosóficas que apostam numa realidade única e verdadeira, subjacente a qualquer aparência), há uma posição filosófica que ousa investir no contrário, isso é, afirmar que a realidade é multiplicidade, é diferença. No século vinte, Deleuze foi um dos filósofos a investir nessa posição.

“.../ O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância. Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um ‘efeito’ óptico por um

¹ Ver sobretudo o artigo *A antiga e a nova transdisciplinaridade*, na coletânea **Ciência com consciência**.

jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição.” (DELEUZE, 2001, 35-36).

A posição deleuziana, porém, advém de Nietzsche. Ainda no século dezenove, o filósofo alemão já chamava atenção para o perspectivismo. Sobretudo no § 12 da 2ª dissertação da *Genealogia da Moral* (1886), Nietzsche destacou que os “homens de conhecimento” deveriam atentar para a multiplicidade, para o fato de que nosso conhecimento seria tanto mais completo quanto mais estivesse voltado para as diferentes perspectivas, para os diversos e distintos “olhares”; vale a pena ouvirmos seu apelo:

“Devemos afinal, como homens de conhecimento, ser gratos a tais resolutas inversões das perspectivas e valorações costumeiras, com que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, *querer* ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura ‘objetividade’ – a qual não é entendida como ‘observação desinteressada’ (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas /.../ Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto?...” (NIETZSCHE, 1998b, p. 108-109).

Na perspectiva dessa visão filosófica do mundo, a realidade é multiplicidade. Não podemos falar em **uma** realidade, mas em **múltiplas** realidades interconectadas. Assim, em termos de conhecimento, não há uma fragmentação artificial da unidade que precisa ser resgatada, mas é a unidade que é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões. Em termos de currículo, não há “religação dos saberes” a ser perseguida, pois não há como “religar” o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno.

Nessa perspectiva, como pensar uma filosofia do currículo? Se a árvore já não é uma imagem pertinente, pelo seu apelo à unidade, que imagem pode nos fazer pensar na multiplicidade, e mais, pensar multiplicidades?

Fazendo esse mesmo exercício, embora não tivessem como objeto o currículo e sim o livro, Deleuze e Guattari propuseram a imagem do rizoma em lugar da imagem da árvore.

“/.../ É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser construída; escrever a n-1. um tal sistema poderia ser chamado de rizoma.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 14-15).

O que compreender como rizoma, a que ele nos remete? Eles continuam:

“Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas as suas funções de habitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o *capim-pé-de-galinha*.” (idem, p. 15).

Penso que a imagem do rizoma se converte em poderosa ferramenta para pensarmos uma filosofia do currículo. Com a imagem da árvore, ficamos na compartmentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore. Mas a comunicação entre os ramos de uma árvore fica dificultada, assim como fica dificultada e, quem sabe, impossibilitada, a comunicação entre as disciplinas num currículo escolar. Impossível não lembrar aqui também a imagem das gavetas: as disciplinas convertem-se em gavetas de um arquivo, compartimentos estanques, sem comunicação entre si. O currículo disciplinar,

imagicamente representado na e pela árvore, faz de nós seres fragmentados, mas fragmentos que remetem a uma unidade perdida.

Com o rizoma as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar no apelo à identidade. Lembro-me de um belo conto de Michael Ende, do livro *O Espelho no Espelho*, que narra a história de uma ilha, uma cidade-labirinto, na qual as pessoas eram condenadas à infelicidade. Apenas uma vez na vida, na adolescência, cada um tinha sua chance de escapar da ilha e ser feliz: desenvolvia asas nas costas e, após um dia de provas (o rito de passagem), se fosse julgado apto, poderia voar para fora da ilha, construir sua vida e ser feliz; caso contrário, estaria condenado a viver ali o resto de seus dias, na infelicidade. Um garoto passa pela prova, que consiste em caminhar um dia todo pela cidade, sem ver sua amada. Ele caminha, carregando uma rede de pescador. E vai encontrando pessoas infelizes que pediam a ele que levasse algo deles consigo, como uma forma de elas mesmas poderem ser um pouco felizes. E ele vai colocando coisas em sua rede: a muleta de um aleijado, uma cruz de ferro, uma jóia, uma lata, um saco de dinheiro... No final do dia, todo esse peso o impede de alçar vôo e ele, infeliz, descobre que sua prova consistia em ter sido desobediente e egoísta. Mas o que me interessa aqui é sua rede de pescador, cheia dos objetos mais diferentes possíveis: parece-me essa uma ótima imagem de rizoma. Um emaranhado de multiplicidades, uma mistura de coisas não misturáveis (o “chiclete com banana”, na sabedoria popular de Jackson do Pandeiro), uma mestiçagem.

Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções. Mas se a imagem da árvore implica num currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula.

Assim chegamos à idéia de **transversalidade**, criada pela filosofia francesa contemporânea para afirmar uma produção de saberes e uma circulação por entre eles que se faz de forma livre, não hierárquica, caótica. E produtiva, promotora de encontros, conjunções, misturas, mestiçagens. Se o rizoma pode ser a imagem do currículo, ou se o currículo pode ser concebido à imagem do rizoma, a transversalidade é o tipo de trânsito por entre os liames de um rizoma, de um emaranhado de saberes.

Explicando melhor. Se o currículo disciplinar implica num planejamento prévio, numa escolha das disciplinas que deverão compor esse currículo, e na determinação de seus conteúdos, para atingir a uma série de objetivos predeterminados pelo planejamento, num currículo rizomático teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade (dada de antemão ou a ser recuperada posteriormente, tanto faz...), um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto.

Se o currículo disciplinar nos remete para uma “pedagogia da ordem”, que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle, um currículo rizomático, por sua vez, implica numa “pedagogia do caos”, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes.

Em *O que é a filosofia?* Deleuze e Guattari afirmam que em nossos dias vivem querendo nos salvar do caos; e é a opinião, esse engodo travestido em saber, que desde as origens da humanidade nos promete o conforto e a segurança da ignorância disfarçada em sabedoria. Hoje são os meios de comunicação de massa, a literatura *best-seller* de “auto-ajuda” e, em muitos casos, os processos educativos que nos oferecem essa ilusória segurança. É o medo do caos que nos faz acreditar numa unidade, perdida ou não (não é sempre o medo o motor das crenças?), numa opinião generalizada que tinge o mundo com as cores do arco-íris para nos reconfortar. Mas qual o preço da suposta fuga do caos? Viver na ilha, na cidade-labirinto, como no conto de Ende, ou para usar dois exemplos do cinema, na realidade virtual da *Matrix* ou no mundo 24 horas por dia ao vivo de *Truman Show*. Dizendo de outro modo, a fuga do caos implica na aceitação da ignorância, pois apenas ela pode nos dar segurança.

Precisamos ter a coragem de rasgar o falso céu deste mundo artificial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer. Fazer a experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar. Três potências nos ajudam nessa aventura: as artes, as ciências e as filosofias. Porque as três, cada uma a sua maneira, vencem a opinião e mergulham no caos, trazendo do contato com ele novas possibilidades.

Um currículo rizomático não teme lançar e lançar-se ao caos, uma vez que não quer fugir dele. Um currículo rizomático tampouco tem pretensões a controlar o processo de aprendizagem. Não terei condições de desenvolver este tema aqui, mas em *Diferença e Repetição* Deleuze procura mostrar que nós professores podemos até tentar controlar aquilo que ensinamos, mas é virtualmente impossível controlar o que alguém aprende. O aprendizado escapa a qualquer controle, e por isso um currículo rizomático não implica em planejamento prévio do processo educativo, pelo menos da forma como estamos acostumados a lidar com os planejamentos.

Rizoma. Transversalidade. Caos. Currículo rizomático. Fluxos e percursos transversais. Pedagogia do caos. Que todas essas imagens não nos paralisem o pensamento, mas ao contrário, nos façam pensar, nos coloquem o desafio de pensar e produzir uma educação para além dessa que sofremos e fazemos sofrer no cotidiano de nossas salas de aula. Assim como os ratos fazem rizoma, assim como a vespa e a orquídea fazem rizoma, façamos rizomas com nossos alunos, estimulemos que eles façam rizoma entre si. Instituamos a promiscuidade e a mestiçagem na sala de aula. Pedagogia mestiça, pedagogia promíscua, pedagogia do caos.

Encerro com uma frase de Deleuze e Guattari, para que nos sirva de alerta: “*muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore.*” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 25).

Bibliografia

- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs.) (1999). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- DELEUZE, Gilles (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- ____ (2001). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D’Água.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix (1980). *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit (tradução brasileira: *Mil Platôs*. SP: Ed. 34, em 5 volumes).
- ____ (1992). *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.

- FOUCAULT, Michel (1987). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 3^a ed.
- ____ (1990). *As Palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 5^a ed.
- ____ (1991). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 8^a ed.
- ____ (1984). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 4^a ed.
- ____ (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ____ (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2^a ed.
- GALLO, Sílvio (1994). *Educação e Interdisciplinaridade*; **Impulso**, vol. 7, nº 16. Piracicaba: Ed. Unimep.
- ____ (1997). *Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade*; **Impulso**, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Ed. Unimep.
- GUATTARI, Félix (1985). *Revolução Molecular: pulsões políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 2^a ed.
- ____ (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- NIETZSCHE, Friedrich (1998a). *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- ____ (1998b). *Genealogia da Moral*. São Paulo: Cia das Letras.
- MORIN, Edgar (s/d). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- PINHANÇOS DE BIANCHI, José João (2001). *A Educação e o Tempo – três ensaios sobre a história do currículo escolar*. Piracicaba: Ed. Unimep.