

## Conversas inter/trans e indisciplinadas<sup>1</sup>

Tânia Maia Barcelos<sup>φ</sup>

**Resumo:** Tomando como ponto de partida as experimentações no campo da Psicologia, o texto busca problematizar as interlocuções com outras áreas do conhecimento e algumas nuances do termo interdisciplinaridade. Busca também perceber as ressonâncias destas nuances com algumas abordagens transdisciplinares.

**Palavras chaves:** Psicologia. Conhecimento. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade.

**Abstract:** Based on experiences in the field of Psychology, this article aims at problematizing interconnections with other areas of knowledge and the nuances of the term interdisciplinarity. It also investigates the resonances of such nuances with some transdisciplinary approaches.

**Key-words:** Psychology. Knowledge. Interdisciplinarity. Transdisciplinarity.

---

<sup>1</sup> Texto baseado em Palestra proferida no Ciclo de Debates - “Conversas Pedagógicas” - promovido pelo Curso de Pedagogia do Campus de Catalão/UFG, em setembro de 2003. O texto mantém o tom informal da apresentação feita, sobretudo, para os alunos da graduação.

<sup>φ</sup> Professora de Psicologia da Educação do Curso de Pedagogia UFG-CAC. Doutoranda em Psicologia Clínica – Núcleo de Subjetividade, PUC-SP. E-mail: taniab@triang.com.br

## Considerações Iniciais:

Em 2003, o Curso de Pedagogia do Campus de Catalão/UFG promoveu um ciclo de debates sobre temas que perpassam, vivamente, a formação dos alunos e a atuação dos professores. Criou-se, no curso, um campo de experimentação de conversas, no qual são discutidas as esferas identitárias do pedagogo, as questões teórico-práticas enfrentadas no dia-a-dia, a pesquisa, a extensão e a interdisciplinaridade.

O tema *Interdisciplinaridade* veio a calhar com um desejo que me instiga há algum tempo: problematizar as possibilidades de interlocução com outras áreas do conhecimento. Neste sentido, a escolha por esta temática foi oportuna e me permitiu dar passagem a uma necessidade vital do pensamento, que vem se exercitando para escutar os estranhamentos que o forçam a funcionar de outras maneiras.

Embora entusiasmada com a escolha, não tinha clareza quanto ao caminho a seguir. À medida que me aproximei dos autores, percebi as inquietações que permeavam as leituras, provenientes não apenas das argumentações teóricas, mas, sobretudo, das marcas dos encontros que a vida tem me proporcionado. Marcas da memória, feita não só de fatos, mas, também, da experimentação intensiva que acompanha os acontecimentos e produz diferenciações no corpo e na subjetividade, obrigando-os a criar outras formatações (ROLNIK, 1993).

As marcas forçaram-me a pensar e a escrever a partir dos lugares mestiços que venho habitando, desde minha graduação. Como sugere Michel Serres (1993), um lugar mestiço é um meio onde se aprende novos costumes, falam-se outras línguas, criam-se outros sentidos, perdem-se referências, tornam-se vários. É um lugar onde se misturam coisas diversas: visão de mundo, conceitos, linguagens, sentidos, comportamentos, sensibilidades etc.

Convido o leitor a visitar comigo estes estranhos lugares-mestiços: o contexto universitário da graduação, os desconfortos das primeiras experiências profissionais e dos encontros com as licenciaturas desde 1992. Depois de visitá-los, seguiremos viagem em busca das nuances do termo interdisciplinaridade, tendo como referência os autores do campo da educação. No final da viagem, visitaremos alguns autores que nos aproximarão da perspectiva “transdisciplinar” e do aspecto “indisciplinar” das disciplinas.

Na esteira de Deleuze (1998, p. 27), busco, neste texto, construir uma conversa ou uma *entre/inter-locução*, cuja finalidade é produzir alguma coisa que brota no meio ou entre dois ou vários.

## **Primeira parada: lugares mestiços e estranhamentos**

No contexto pós-ditadura militar dos anos 80, a participação das pessoas na vida política do país intensifica-se, e proliferam-se os movimentos sociais e os partidos que sonham com mudanças em todas as dimensões. A Universidade, lugar-meio de fomentação e acolhimento das práticas transformadoras, se agita e eu me agito com ela, dividindo meu tempo entre os estudos do curso de Psicologia e a participação nos grupos de Comunidades Eclesiais de Base, a militância no PT, o movimento estudantil, o grupo de teatro popular.

Nesse contexto, vivo pesados confrontos com pessoas que não se “engajam na luta” e com teorias que tentam psicologizar os indivíduos. A formação acadêmica ora pende para as perspectivas críticas das teorias psicológicas, ora para um conservadorismo que tenta manter o psicólogo nos lugares tradicionais - a partir dos quais classificam, rotulam e enrijecem a subjetividade com explicações deterministas e reducionistas.

Nas primeiras experiências profissionais em creches comunitárias e com meninos de rua reafirmo os desconfortos diante das teorias. As inquietações continuam e as perguntas ecoam; afinal, que Psicologia é essa que não se abre para o mundo? Como romper com seus reducionismos? Como compreender as histórias de vida das pessoas sem contextualizá-las no mundo em que elas vivem e que produz essas histórias? Como perceber a construção da existência, tomando como ponto de partida não apenas as teorias psicológicas?

Na década de 90, recém-formada e ainda com o frescor da graduação, assumo turmas nos cursos de licenciatura - Letras, Matemática, Geografia e, posteriormente, no curso de Pedagogia, do Campus de Catalão/UFG. As ementas e os programas das disciplinas, a sala de aula, os alunos e os colegas me deixam insegura. Como pensar a Psicologia nessas áreas? Como dialogar com elas? O que ensinar aos alunos?

A timidez e a insegurança diante de autores utilizados por colegas de outras áreas - Marx, Hegel, Foucault, Fernando Pessoa, Guimarães Rosa, Sartre etc. - me deixam confusa e acuada. Constato que os clássicos teóricos da Psicologia como Skinner, Piaget, Freud e Rogers são insuficientes para se compreender os processos de construção das existências. Cada vez mais, percebo que modelos teóricos aprendidos na graduação, sozinhos, nada explicam. Perto da grandeza dos poetas e das sedutoras análises realizadas por sociólogos, historiadores, geógrafos, filósofos, os teóricos “psi” parecem ultrapassados. O que fazer com eles agora, não os utilizar mais?

Os esbarrões nas diversas áreas que compõem o corpo teórico-prático dos cursos nos quais atuo geram crises. Volta e meia me pergunto o que fazer com as teorias psicológicas e como dialogar com elas; como sustentá-las? E, ao mesmo tempo, em sentido inverso, como escapular delas?

Por um lado, os cursos e as outras áreas do conhecimento esperam especificidades da Psicologia e que ela “explique,” de alguma maneira, os problemas dos indivíduos - como eles aprendem, como pensam, como interagem, o que sentem, seus sofrimentos, suas potencialidades, seus desejos etc; por outro, exigem que a Psicologia aprenda a fazer interlocuções com os diversos tipos de conhecimentos produzidos. Ou seja, ao mesmo tempo em que somos empurrados para as especificidades, somos também forçados a fugir delas. O desafio é como se sustentar nesse lugar tenso de mestiçagens e aprender a criar linhas de fuga (DELEUZE&GUATTARI, 1997), não para se refugiar em algo ou livrar-se dos problemas, mas para inventar outros possíveis.

Diante do convite à invenção, tento escapar pelas brechas e insisto em conversar com os poetas, com a Filosofia, com a História, com as Artes e em ver o que eles ensinam sobre os modos de sentir, pensar e existir. Lanço-me para fora do campo “psi” e tateio outros lugares. Experimento solidão, embora cercada de tanta gente. Corro riscos de enxergar apenas dois caminhos: enrijecer-me na identidade psicológica, e afastar-me dos incômodos fronteirços, ou deslocar-me, às pressas, e embarcar num “vale tudo” qualquer, arriscando me perder em inúmeras possibilidades.

Entendo, aos poucos, que o problema não é particular, nem inerente a algum professor ou alguma área. Tanto os professores quanto os alunos perguntam, incansavelmente, se os conteúdos de Psicologia têm a ver com os de Sociologia, de História, de Biologia, e como aproximá-los. O problema, portanto, é vivido por todos nós. Não dá para afirmar que “isso não tem a ver comigo.” Estamos todos atolados na vida tensa das fronteiras e no desejo de viver fora delas. Heranças do pensamento cartesiano e de tantos outros projetos modernos que nos legaram não apenas a fragmentação e a disciplinarização do saber, mas também o mal-estar diante das clausuras do pensamento.

Os grandes modelos teóricos explicativos já não são suficientes para se compreender os processos sociais e vitais. Os modelos supostamente estáveis em que talvez acreditássemos, até pouco tempo atrás, já não conseguem fornecer verdades ou certezas. Experimentamos o desconforto de não ter chão firme para pisar e de tatear campos que “pertencem” ao outro.

Pisamos em campo minado, em terrenos não demarcados, e vivemos desterritorializações<sup>2</sup> constantes. Já não sabemos, com clareza, o que é especificidade de uma área ou de outra, dados os deslocamentos e as misturas na produção do conhecimento. Novos temas, novos problemas e novas paisagens educativas emergem. Como afirma Najmanovich (2000),

Conhecer já não é sinônimo de apropriar-se de uma essência imutável. O conhecimento é um processo dinâmico e encarnado em sujeitos e instituições sociais em interação com seu meio ambiente vital e em permanente transformação. Esta dinâmica implica em que já não é possível obter um “produto” válido per secula seculorum e, portanto, a educação já não pode “vender” esse projeto. Em nossa sociedade já está instalada a perspectiva de uma “educação permanente” em consonância com os novos olhares sobre o conhecimento (p. 129).

Para a autora, o espaço da escola moderna — fechado, separado e dividido em compartimentos estanques — vem sendo, cada vez mais, colocado em xeque nas últimas décadas, dados a vulnerabilidade das fronteiras, o rimo vertiginoso das redes informáticas, a imposição crescente da força da mídia e o entrelaçamento de mundos pelos meios de comunicação. Como sugere Najmanovich (2000, p. 128), as novas configurações espaço-temporais geram dimensões que permitem estruturar paisagens educativas mais ricas, variadas e complexas.

É nesse contexto que os educadores buscam criar outras formas de se produzir conhecimentos. Diversos temas têm sido imprescindíveis na formação dos alunos: o sujeito, o cotidiano, o inconsciente, o desejo, a ética, a estética, os afetos, o corpo, a aprendizagem, a desaprendizagem etc. Esses temas interessam à Educação tanto quanto os que privilegiam a compreensão dos processos de produção das relações sociais mais amplas. Nesse sentido, não há privilégio de um domínio temático ou de outro, e as áreas não agem como se as demais não existissem. As áreas biológicas, por exemplo, são convidadas a participar da conversa, assim como as artes e a filosofia. Várias áreas recorrem aos estudos da subjetividade, e a Psicologia é obrigada a “mudar de cara” e aprender a construir novas formas de compreensão do sujeito.

Está em jogo o difícil e delicioso trânsito entre as áreas e as disciplinas, o qual nos força a habitar lugares indefinidos, incertos e fronteirços, mas, também, abarrotados de surpresas, novidades e deleites singulares. O trânsito entre as áreas força-nos também a criar diferentes modalidades de interlocução e parcerias. Sabemos que é preciso entender o mundo com outros olhos, inventar outras maneiras de pensar e de encontrar um pouco de conforto

---

<sup>2</sup> Movimentos nos quais os territórios constituídos se desfazem ininterruptamente. Cf. GUATTARI e ROLNIK, 1986.

nestes lugares - entre saber e não saber, aprender e desaprender, ensinar e aprender, falar e escutar; entre os desassossegos “invisíveis” das sensações e a visibilidade das formas.

### **Segunda parada: nuances interdisciplinares**

No dicionário Aurélio, o prefixo *inter* indica, entre outras possibilidades, posição intermediária, reciprocidade, e equivale à preposição *entre*. O teor relacional que caracteriza toda preposição é ainda mais acentuado no termo *entre*, o qual explicita as noções de separação, limitação, intervalo, seleção, encontro. É nesta última idéia que aposto: *entre*, “espaço limitado em que uma pessoa ou coisa se encontra,” como noção estratégica para se pensar os conhecimentos construídos a partir dos encontros de diversas áreas, práticas e subjetividades.

Tendo em vista essa perspectiva, aproximo-me dos autores que se dedicam ao estudo da interdisciplinaridade, buscando explorar as ressonâncias entre estes e as inquietações apresentadas neste texto.

Inicialmente, Hilton Japiassu (1992 e in: FAZENDA, 2002) me deixa “em casa,” de certa maneira, quando diz que a pedagogia das certezas se encontra em crise, em estado de agonia, e o saber científico em situação patológica de esfacelamento e fragmentação. O autor sugere o diálogo entre as disciplinas como antídoto a essa patologia. Uma atitude interdisciplinar, afirma Japiassu, *nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos darmos um passo no processo de libertação do mito do porto seguro e das ilusões de verdade*. O interdisciplinar não é algo que se ensine ou se aprenda; é algo que se vive. É uma atitude feita de curiosidade, abertura, sentido de aventura e intuição a qual supõe interações entre as disciplinas, passando pelos conceitos e as metodologias.

A interdisciplinaridade como atitude é sustentada também por Ivani Fazenda (2002), que sugere mudanças nos hábitos da formação dos alunos e o incentivo à superação da dicotomia entre o ensino e a pesquisa. Para a autora, a atitude interdisciplinar implica intensificar as trocas entre as disciplinas ou os setores heterogêneos de uma mesma ciência.

Entendendo que a interdisciplinaridade não é um campo recente de indagações,<sup>3</sup> nem uma justaposição de conteúdos, Fazenda (2002) questiona a fragmentação da formação dos

---

<sup>3</sup> A autora mostra que a preocupação em separar e aproximar áreas do conhecimento não é recente. Na modernidade, tal preocupação ganha mais evidência em função da expansão do trabalho científico e da valorização das especificidades. A partir da década de 70, do século XX, os estudos nesse campo se intensificaram.

alunos como obstáculo à efetivação da prática interdisciplinar. A autora aponta também alguns cuidados imprescindíveis na utilização do termo: que a interdisciplinaridade não caia num mero jogo de palavras e que a prática não seja reduzida a “trabalho de equipes.”

Além de Fazenda e Japiassu, Freitas (1989) e Etges (1993) apontam alguns aspectos fundamentais sobre a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia.

Oportunamente, Freitas pergunta de que forma esse curso pode beneficiar-se da idéia de interdisciplinaridade, uma vez que ele se constitui como campo privilegiado para desenvolvê-la, dada a diversidade de áreas em sua composição curricular. A pergunta torna-se importante na medida em que o autor aponta um sério risco deste curso: o de “jogar contra si mesmo”, ao fragmentar o seu objeto de estudo entre as ciências auxiliares e reduzir o pedagógico à ótica de cada uma das disciplinas.

Para Freitas, as dificuldades diante da interdisciplinaridade decorrem de várias situações, não só internas ao curso de Pedagogia e a sua história, mas também relacionadas à fragmentação das ciências de modo geral, à organização e funcionamento do ensino superior no país, à fragmentação da formação dos professores — que, muitas vezes, perdem de vista a importância do trabalho docente — ao isolamento das disciplinas de fundamentos etc. Para enfrentar tais dificuldades, o autor sugere pensar a interdisciplinaridade como *exercício de democracia* e de *resistência* aos modos vigentes da prática pedagógica.

A sugestão do autor me conecta com a perspectiva de Norberto Etges (1993), que propõe pensar a interdisciplinaridade como princípio constituinte da diferença e da criação. Este princípio proporciona as condições de possibilidades de trânsito de uma disciplina para outra e exige novas formas de interação entre as áreas do conhecimento. Os profissionais envolvidos experimentam contextos estranhos, aprendem a sair dos modos antigos de pensar e das metodologias consagradas e abandonam a rigidez e a fixação em mundos que julgam absolutos. A interdisciplinaridade, para o autor, está relacionada com a construção de novos mundos.

A partir das aproximações com os autores, algumas ressonâncias brotam, não só entre eles, mas, também, entre a conversa que proponho neste texto.

O termo *interdisciplinaridade* ganha novas nuances a partir da conversa com os autores e passa a indicar, também, construção de novos mundos, estranhamentos, resistência, campo de potencialidade e criação, produção de deslocamentos e de diferenças. Essas nuances tensionam a definição e a compreensão do termo interdisciplinaridade, que não implica apenas trocas formais entre as disciplinas ou áreas do conhecimento. Trata-se de um campo vivo de experimentações, de confrontos, embates e produção de deslocamentos; campo

mestiço de aprendizado, no qual se embaralham os mundos formatados e constituídos, sem saber, *a priori*, os resultados da experimentação.

A pergunta de Freitas — como o curso de Pedagogia pode beneficiar-se da idéia de interdisciplinaridade? — dispara outras perguntas: como usufruir dos inúmeros espaços *entre* existentes na Pedagogia e impedir que esta condição seja vista como problema ou motivo de lamentação? Como criar antídotos para enfrentar a rigidez doentia da disciplinarização, que, muitas vezes, dificulta os atravessamentos das outras áreas? Como fazer render a diversidade e não matá-la com discursos e práticas sufocantes? Como experimentá-la sem supor que estamos perdendo identidades ou desqualificando especificidades?

Com essas perguntas ecoando e sem pretensões de respondê-las, mesmo porque não há respostas, mas um longo aprendizado, busco interlocuções adjacentes ao campo da educação. Percebo que os autores voltados para a Educação, propriamente dita, apontam aspectos fundamentais a respeito da interdisciplinaridade, mas produzem, também, o desejo de estabelecer outros tipos de conexão e fazê-los ecoar nas práticas educativas. Como se fosse necessário explorar possibilidades de outras nuances do tema.

## **Embarcando em novas paradas: o pensamento trans e indisciplinar**

Félix Guattari (1992) prefere chamar a interdisciplinaridade de transdisciplinaridade, idéia que passa pela reinvenção permanente da democracia, nos diversos estágios do campo social e pela transversalidade entre a ciência, o social, o estético e o político. A transversalidade é um movimento de abertura entre esses campos, que não nasce espontaneamente — uma vez que a vida científica internacional, geralmente, encontra-se presa a rituais formais, numa interdisciplinaridade de fachada — como afirma o autor. Para ele, os saberes agrônomo, médico, ecológico, da arquitetura, por exemplo, devem ser, de alguma maneira, reinventados a cada situação concreta. Talvez pudéssemos dizer, com Guattari, que, entre outros saberes, os saberes psicológicos, filosóficos, pedagógicos, sociológicos, históricos, precisassem, também, ser reinventados a cada situação concreta. Conforme argumenta Guattari (1992),

não existe uma pedagogia geral com relação à constituição de uma transdisciplinaridade viva. Deve-se levar em conta a iniciativa, o gosto pelo risco, a fuga a esquemas pré-estabelecidos, a maturidade da personalidade (mesmo tratando-se de pessoas muito jovens). Ainda uma vez, teremos mais a ganhar ao nos referirmos, neste depoimento, mais ao processo de criação estética do que às visões padronizadas,

planificadas, burocratizadas que reinam frequentemente nos centros de pesquisas científicas, nos laboratórios e nas universidades.

Nos argumentos do autor fica claro que a prática transdisciplinar escapa aos esquemas de produção do conhecimento pré-estabelecidos e cria brechas para a criação estética. É do campo da estética a invenção de outras formas de pensar, de conhecer, de interagir, de educar e de sentir. Transversalizar o pensamento ou levá-lo a afetar e ser afetado, efetivamente, é uma prática estética. Estético, não como arte institucionalizada, mas como dimensão da criação em estado nascente (GUATTARI, 1992), que implode dualismos e oposições sem saída: entre sensível e inteligível, o pensamento e a extensão, o real e o imaginário.

A aposta *transdisciplinar* como criação estética é instigante, embora arriscada, pois não há modelos, receitas ou manuais que ensinam como fazer. Não estão mais em jogo as trocas formais entre as áreas, mas o modo “desapercebido” com que elas se misturam e se fundem. Está em jogo uma transdisciplinaridade viva, em que não se sabe a partir de qual área do conhecimento se fala, mesmo porque nem há demarcações definidas, mas cruzamentos e atravessamentos de conhecimentos e afetos.

A postura de Guattari encontra ressonâncias nos argumentos de Luís Cláudio Figueiredo (1995), especialmente quando ele afirma que toda ciência está sempre entre outras, e que a Psicologia não é uma disciplina apenas colocada entre outras, mas uma disciplina constituída no e pelo “entre outras”, desde seu início. Aliás, ela só seria ela própria se estabelecesse relações fundamentais com as ciências biológicas e as da cultura. Para *dar conta do humano, da constituição e da dinâmica das subjetividades*, diz o autor, seria preciso batalhar pela construção deste lugar tão precário, que *jamais será uma posição cômoda e estável*.

De acordo com Figueiredo (1995, p. 82), uma ciência interdisciplinar deveria, para se manter viva e crescer, abrir-se para um pensamento e para uma prática de pesquisa transdisciplinar, ou seja, para um pensamento capaz de circular, afetando e sendo afetado por outros saberes. Um pensamento e uma prática *trans* levariam uma disciplina para além de sua condição disciplinar, ou seja, à produção de um saber fecundamente indisciplinado que transgrida os limites da disciplina.

Para a construção de uma ciência trans e indisciplinar, Figueiredo recomenda, além das exigências obrigatórias da academia, um contato amplo e variado com a boa literatura, com as obras de arte, com a meditação filosófica, com os recursos históricos e antropológicos. Ou seja, o autor sugere transversalidades na formação dos alunos, empreitada nada fácil, diga-se de passagem, pois isto também se constitui como aprendizado para os professores.

As práticas *inter/trans e indisciplinares* exigem aprendizados, não restam dúvidas; exigem que aprendamos a fazer alianças com o desconhecido e com o inesperado, a suportar os desmanchamentos das fronteiras que engessam as formas de conhecer e a sustentar as tensões de um certo “não saber” que, cuidadosamente, abre mão da segurança dos limites disciplinares e de seus confinamentos, geradores de claustrofobias inevitáveis.

Entendo que a construção de espaços mestiços na formação dos alunos e na atuação dos professores é aprendizado para uma vida toda. E isso não implica retorno ao uno, à totalidade do saber ou diabolizar a fragmentação. Também não se trata de voltar às raízes ou de substituir o “Eu” pelo “Nós,”nem tampouco de fazer equipes interdisciplinares, “a torto e à direita,” para justificar compromissos politicamente corretos.

Acredito que as sensações que nos incomodam forçam-nos a desenclausurar o pensamento e a abri-lo para outros tipos de conhecimento, outras práticas as quais embaralham nossas especificidades, não para destruí-las ou desqualificá-las, mas para problematizá-las ou virtualizá-las. Virtualizar, como sugere Levy (1996), é promover deslocamentos e sair do campo da solução dada, da atualização das formas, para o campo problemático, isto é, o virtual.

Necessitamos dar ouvidos aos incômodos que colocam em xeque nossos métodos, nossos objetos de estudo, nossas práticas e nossas existências. Não porque mudar seja “interessante”, politicamente correto ou porque está na moda, mas porque não suportamos mais sustentar rígidos modos de pensar, ensinar e aprender.

Claro que nada disso é tranquilo, pois não é fácil criar linhas de fuga em espaço algum, sobretudo na subjetividade, que enfrenta, de forma dolorosa, esses aprendizados, “ao vivo e a cores”. Mas não temos saídas, ou tentamos ou nos sufocamos. O corpo e a subjetividade não agüentam mais a tensão de serem arrastados para fora dos territórios constituídos e pressionados a inventarem sentidos que dêem passagem a outras maneiras de pensar. O desafio é como inventar caminhos de recomposição.

## Referências

- DELEUZE, G & PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, G & GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v.4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ETGES, N. J. “Produção do conhecimento e interdisciplinaridade.” In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 18 (2): 73-82, jul./dez. 1993.
- FAZENDA, I. C. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- FIGUEIREDO, L. C. *Revisitando as psicologias: Da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREITAS, L. C. “A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos Cursos de Pedagogia”. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo, n. 33, ago. pp.105-131, 1989.
- GUATTARI, F. “Fundamentos éticos-políticos da Interdisciplinaridade.” In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 108: 19/26, jan.-mar., 1992.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- JAPIASSU, H. Prefácio de FAZENDA, I. C. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*, 5. ed. São Paulo: Loyola,. 2002.
- \_\_\_\_\_ “A atitude interdisciplinar no sistema de ensino.” In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 108: 83/94, jan.-mar.,1992.
- LEVY, P. *O que é o virtual?*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: Questões para a pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ROLNIK, S. “Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico”. In: *Cadernos de subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. v.1, n.2 1993.
- SERRES, M. *Filosofia mestiça*. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.