Para além da função complementar das atividades acadêmicas extracurriculares: reflexões sobre a Semana de História da Universidade Estácio de Sá
Beyond the complementary purpose of extraclass academic activities – reflections on Universidade Estácio de Sá History Weeks

Mas allá de la complementariedad de las actividades académicas extracurriculares: reflexiones sobre la Semana de Historia de la Universidad Estácio de Sá

A partir da articulação de algumas linhas teóricas, este artigo procura contribuir para um melhor entendimento da já reconhecida importância, na prática, dos eventos extracurriculares no ensino superior, realçando aspectos dotados de um alcance bem além da simples complementariedade contida na expressão Atividades Acadêmicas Complementares – AACs. Fruto de reflexões sobre a experiência proporcionada pelas Semanas de História semestrais realizadas com sucesso na Universidade Estácio de Sá desde o primeiro semestre de 2006, percorre alguns dos caminhos de uma aprendizagem desvinculada das paredes da sala de aula e de suas exigências avaliativas e programáticas, numa abertura de perspectivas ampliadas de desenvolvimento individual e coletivo com base na multiplicação e circulação de estratégias em cada comunidade acadêmica beneficiada pelo evento.

This text tries, along some theoretical reasoning, to throw some light on the already acknowledged importance, in practice, of extra class events in higher education, drawing attention to aspects which go well beyond the meaning generally given to the word 'complementary' as shown in the expression Complementary Academic Activities – CAA's. It results from reflection upon the experience gathered at the History Weeks which have been successfully taking place every semester at Universidade Estácio de Sá since the first half of year 2006. It tracks some of these alternative routes of learning – no longer confined to classroom walls nor restricted by any evaluative and syllabus requirements – which lead to broader prospects of individual and collective development through the multiplication and circulation of strategies in each academic community where the event takes place.

A partir del acoplamiento de algunas líneas teóricas, este artículo tiene la intención de contribuir para un mejor entendimiento de la ya reconocida importancia, en la práctica, de los eventos fuera del plan de estudios en la enseñanza superior, y también realza los aspectos dotados de alcance mucho más allá de la simple complementariedad comprendida en la expresión Actividades Académicas Complementarias – AACs. Fruto de reflexiones sobre la experiencia proporcionada por las Semanas de Historia semestrais realizadas con éxito en la Universidad Estácio de Sá desde el primero semestre de 2006, recorre algunos de los caminos de un aprendizaje libre de las paredes del aula y de sus exigencias de evaluación y programáticas, con una abertura de perspectivas ampliadas de desarrollo individual y colectivo con base en la multiplicación y circulación de estrategias en cada comunidad académica favorecida por el evento.

Palavras-chave: semana de história, sala de aula, encontros de aprendizagem.

Autoras

Prof^a Suelly Romero

Ex-professora de História do IFCS-UFRJ e UGF; atual professora de História da Estácio. Bacharel e Licenciada em História (UFRJ) e diplomada pela Royal Society of Arts / University of Cambridge (UK). Gerente Acadêmica do campus Jacarepaguá. E-mail: sromero@estacio.br

Prof^a Maria Clara Pecorelli

Professora de História da FAETEC e da Universidade Estácio de Sá. Bacharel, Licenciada e Mestre em História Social pela UFRJ, título: *Crianças Desvalidas: Crime, Trabalho e Controle Social no Rio de Janeiro das décadas de 20 e 30*, orientação Prof. Dr. João L. Fragoso. E-mail: clara.ly@ig.com.br

Prof^a Eliana Vinhaes

Professora de História da UERJ, UGF e Estácio. Mestre em His-

tória Social do Brasil pela UFRJ, IFCS, área de concentração em Rio de Janeiro, título: *Cantagalo: o uso e a posse da terra e as formas de acumulação e dispersão da terra e da riqueza local (1850-90)*, orientação Maria Yedda Leite Linhares. Doutorado UFF: *Elites Agrárias Fluminenses: século XIX*, orientação João Fragoso (não concluído). E-mail: eliana@acquadunas.arq.br

Ce grand monde . . .

je veulx que ce soit le livre de mon escholier.

Montaigne

Desde o ano de 2006, o curso de Licenciatura em História da Universidade Estácio de Sá tem dedicado especial atenção a suas atividades complementares como aspecto fundamental do desenvolvimento acadêmico de seus alunos. Dentre elas destacam-se oficinas, visitas a museus, excursões de interesse histórico, vídeos-debate, entre tantas outras com que a oportunidade e o entusiasmo dos professores buscam dinamizar o processo ensino-aprendizagem. Uma, porém, afirmou-se como marca do cur-

so: trata-se do evento conhecido como Semana de História que, durante uma inteira semana em cada semestre, proporciona a alunos, professores e comunidade do entorno uma série seguida de palestras, mesas-redondas e debates acerca dos mais variados temas de História e disciplinas afins, como Geografia, Antropologia, Economia e Sociologia. A tais oportunidades concorrem professores e especialistas de renomadas instituições escolares, culturais e universitárias do Brasil e até mesmo do exterior. Em cada campus onde o curso de História é ministrado, a organização do evento mobiliza duas vezes ao ano todo o corpo docente, que para ele contribui ativamente, apresentando propostas temáticas e palestrantes convidados.

O efeito direto desses encontros é o despertar de expectativas nos alunos, instaurando-se um clima de autêntica curiosidade intelectual e prazer na aprendizagem, com a vantagem adicional de computar horas de Atividades Acadêmicas Complementares (AACs), indispensáveis à formação do licenciando. O ambiente de liberdade se traduz ainda pela “quebra” simbólica das paredes da sala de aula e pelo vislumbre da diversidade de caminhos abertos à investigação científica e estudos que extrapolam os limites, impostos pelo tempo disponível, de qualquer conteúdo programático oficial.

O evento retira, de modo concreto, da sala de aula a exclusividade no desvendamento do objeto de conhecimento, embora ao professor da disciplina não se lhe dispute, obviamente, o papel privilegiado de líder de todo o processo ensino-aprendizagem, nem ao currículo o seu caráter nuclear essencial. Esse aspecto é claramente explicado por Saviani (1992) ao estabelecer a distinção fundamental entre atividade curricular e extracurricular. É dele a qualificação “nuclear” para justamente não deixar apagar essa diferença básica e, portanto, não perder de vista a distinção entre o que é principal ou essencial e o secundário ou acessório, cabendo à atividade extracurricular uma dimensão de enriquecimento em relação à primeira. No caso da Semana de História, significa tão somente abrir-se um espaço, espetacular, diga-se de passagem, para as múltiplas formas de contato com temas e visões da História, cuja riqueza é impossível abordar no enquadramento exigido pelo cumprimento do currículo mínimo obrigatório.

Construção e reconstrução do conhecimento

Subjacente à Semana de História está a crença de que a ação docente não pode nem deve confinar-se às quatro paredes de uma sala. Muitos são os caminhos para se apreender as “lições”, no sentido dado por Montaigne. Hoje, esses caminhos podem se identificar como, mais do que lições, encontros de aprendizagem, processos de comunicação pelo qual o conhecimento e a cultura são comunicados, contestados, revistos, apropriados ou desafiados (THAPAN, 2003). Ou, como diziam, em 1986, Paulo Freire e Ira Shor (2006), são eles construídos, reconstruídos e, mesmo por aqueles que já se consideram com pleno domínio do assunto, re-aprendidos. E muitas são as suas formas, que não se limitam à tradicional aula ou sua reprodução adaptada, em que a fala quase sempre unilateral, vertida do professor em direção ao aluno, faz com que este, com fraca ou nenhuma influência na seleção de tópicos ou temas, no modo de explicação ou no tipo de avaliação, tenha que moldar sua agenda interna a prioridades estabelecidas de fora, com o risco de se alienar, sacrificando a curiosidade autêntica no altar do discurso oficial. Ou adaptar-se, o melhor possível, em clima de salve-se quem puder, a um código que lhe é alheio, que não lhe traz qualquer significado: aspecto bem típico da realidade atual, em que a desigualdade econômica e social se aprofun-

da com o processo de globalização, criando e acentuando padrões culturais distintos e diferenciadores: em suma, excludentes. Barnett e Cavanagh (1944) vão ao centro da questão:

A globalização não é realmente global. As atividades dos negócios transnacionais estão concentradas no mundo industrial e em [não mais que] enclaves dispersos no mundo subdesenvolvido. As pessoas, em sua maioria, estão fora do sistema e as fileiras dos sem-emprego e dos *window-shoppers* [termo que designa aqueles que, inebriados pelos apelos do consumismo, mas sem poder de compra, restringem-se a olhar vitrines] aumentam em ritmo mais rápido que o exército dos empregados. No entanto, os processos de globalização estão alterando [destrutivamente] o caráter das todas as nações e a qualidade de vida no interior de suas respectivas fronteiras (BARNETT; CAVANAGH, 1944, p. 427, apud STEVENSON, 2002).

A esse respeito, cabe esclarecer que o brandir triunfal das novas expressões “globalização” e “nova ordem mundial” não consegue esconder a impotência cada vez maior dos governos face ao agravamento do desemprego, à deterioração ecológica e aos efeitos corrosivos da pobreza crônica, com fortes impactos na realidade do ensino superior. Constrói-se assim, quotidianamente, toda uma agenda de questões privilegiadas que precisam ser pensadas, ventiladas e debatidas em oportunidades diversas como as proporcionadas por esses encontros abertos.

Códigos lingüísticos e aprendizagem

Conhecido por sua teoria dos códigos lingüísticos, a obra do sociólogo britânico Basil Bernstein (1924-2000) alerta para mais um aspecto dessa contemporaneidade desniveladora: o uso pelas escolas de um código elaborado em favor dos alunos das classes médias e altas, pois é o mesmo que utilizam com desenvoltura em suas próprias famílias (BERNSTEIN, apud MOORE; MULLER, 2003). Aproxima-se aqui da teoria da reprodução social de Bourdieu, cuja questão essencial reside na relação entre o sistema de ensino e o sistema social. Para além da classe social pesa no processo a influência da herança cultural. A escola tende a valorizar os alunos que dão mostras de possuir o “capital cultural” necessário para vencer e do qual seriam os “herdeiros”. O ensino produz uma “linguagem escolar” que está próxima do “capital cultural” desses últimos. Assim sendo, para os alunos privados desse “capital cultural” específico, a aprendizagem da cultura escolar torna-se uma conquista difícil, enquanto que para os “herdeiros” é um empreendimento mais fácil, uma vez que há proximidade entre o que aprendem em casa e aquilo que a escola valoriza (MARQUES, 2000). As diferenças de linguagem, bem como a importância vital da apropriação do “balé conceitual” e toda a tarefa que compete ao professor de aplicá-lo à realidade concreta dos alunos como ponto de partida da aprendizagem, são sobejamente discutidas e esclarecidas no capítulo 6 de *Medo e ousadia* (FREIRE; SHOR, 2006).

Apesar de tantas alertas, a tradição prevalece, no entanto. O ensino tal como se processa, afirma Bernstein, ignora e prejudica os alunos oriundos da classe operária, que usam um código restrito (ou expressivo de uma realidade que a distingue de outras). Essa visão pode estender-se, naturalmente, às classes trabalhadoras de modo geral ou às desfavorecidas, desempregadas ou submetidas ao trabalho precário, fenômeno típico dos países pobres e emergentes. A teoria dos déficits de Bernstein explica que os dois códigos não são superiores ou inferiores, mas diferentes, e o problema é que a educação formal funciona com um deles apenas, traço que se torna ainda mais crítico na universidade. Pertinente ao tema, emerge a questão do

discurso. Em sua análise clássica, Bernstein começa por distinguir o *discurso* horizontal do vertical. O primeiro é o discurso de “todos os dias”, e consiste num reservatório de segmentos locais compartilhados e definidos em contextos de uso: numa comunidade, no ambiente de trabalho, no seio da família, entre amigos, etc. Já o discurso vertical traduz-se numa estrutura coerente, hierarquicamente organizada, explícita e com princípios sistemáticos, como nas chamadas ciências exatas, onde estabelece uma estrutura hierárquica de conhecimento (BERNSTEIN, apud MOORE; MULLER, 2003). Diferentemente destas, em que o conhecimento se desenvolve numa espécie de rigorosa sobreposição, situam-se as ciências sociais. A definição de História que Fernand Braudel usa em seu texto *História e Sociologia* pode ajudar a esclarecer a questão:

não há uma história, um ofício de historiador, mas ofícios, histórias, uma soma de curiosidades, de pontos de vista, de possibilidades, soma à qual, amanhã, outras curiosidades, outros pontos de vista, outras possibilidades se acrescentarão ainda (BRAUDEL, 1992, p. 92, apud EWALD; MANCEBO; UZIEL, 2004, p. 3).

Reserva de estratégias e circulação de idéias

Nesse sentido, as ciências sociais, apesar de suas linguagens especializadas, valem-se dos discursos horizontais, nos quais, segundo Bernstein, cada indivíduo possui um repertório de estratégias. Numa comunidade que opera dentro de um discurso horizontal, pode-se considerar a existência de uma reserva de estratégias. Essa reserva compreende o número total de estratégias que estão disponíveis no grupo, mas não estão disponíveis a cada indivíduo em particular. Trata-se apenas de um potencial discursivo de um grupo. Ora, as práticas se otimizam quando há uma circulação de estratégias. Quanto mais estratégias circulam, mais efetivo é cada indivíduo. A circulação de estratégias permite que cada repertório do indivíduo seja otimizado. Isso quer dizer que no discurso horizontal o importante é a circulação de idéias. Outro aspecto interessante é que, no discurso horizontal, existe uma série que cria certas formas de solidariedade social (ESPANYA; FLECHA, 1998). É isso que eventos extraclasse efetivamente estimulam em cada comunidade acadêmica em que ocorrem: uma circulação de estratégias, vindas de outras comunidades acadêmicas e pedagógicas, que se somam às práticas internamente existentes, cultivando a solidariedade, estendendo a amplitude dos contatos e desenvolvendo a potencialidade de apropriação de novos discursos, de novas experiências, de novos olhares, de novas modelagens.

Bernstein deixa claro que modelagem não é simples imitação. A modelagem se dá através de exemplos que as pessoas vêm na prática e testam, mesmo que mentalmente. As aquisições dos indivíduos são muito engenhosas. Esses discursos, que se somam aos produzidos em sala de aula, guardam a possibilidade de também se contraporem a esses. Desse modo, seu potencial de subversão de esquemas aparentemente sólidos e inquestionáveis tem mais chance de acontecer em eventos abertos, não controlados por qualquer programa curricular, beirando com audácia o abismo, o espanto, o abalo sísmico das noções bem enraizadas. Abrem assim espaço ao embate de idéias, à reflexão, ao exame crítico de tantas concepções adotadas com base mais na autoridade e no receio de duvidar, numa atitude de recuo da auto-estima e abdicação de poder expressos na pergunta retórica “Quem sou eu para questionar isso ou Fulano?”. A não submissão a qualquer tipo de avaliação de retenção e reprodução de conteúdo, próprio dos programas escolares, já é em si um fator de liberação, de abertura de horizontes inusita-

dos e até então impensáveis, em direção aos quais a imaginação pode se soltar e conceber novas interrogações, novos domínios de estudo e pesquisa, novos interesses.

Semana de História e sistemas abertos

Esses espaços abertos, fora do sistema do “aulismo”, podem ser variados. Dizem que Seminário é a parte de um viveiro de plantas onde se fazem as sementeiras, ou mesmo o locus de criação, ou um congresso científico e cultural. E Congresso é uma reunião de diplomatas para a resolução de questões internacionais, ou parlamento, ou assembléia ou delegados, ou conferência. E Colóquio, uma conversação ou palestra entre duas ou mais pessoas. Já Simpósio, justa e saborosamente regado a vinho, servia – aos gregos antigos – para deixar o espírito fluir... despertar idéias de outra maneira adormecidas na lida cotidiana, rotineira.

Cabe refletir, portanto, sobre o caráter do que se conveniou chamar de Semana de História. Pode-se pensar ser ela, por fazer convergir essa diversidade de eventos unidos por um propósito comum, um espaço-tempo construído para germinar como uma sementeira, para criar as novas inquietações que permeiam nossas dúvidas e questões, além de um ambiente de congratulação com os pares reunidos para o diálogo: a construção de um espaço-tempo que permite a seus participantes, sejam eles alunos, professores ou pessoas interessadas, ampliar reflexões, construir e desconstruir objetos pesquisados, dialogar com especialistas que se dispõem a socializar suas descobertas, aprofundar conhecimentos até então circunscritos às salas de aula. E mais, conhecer um caudal de novas fontes e de que maneira foram elas manejadas, através de métodos criativos, explicitados democraticamente; desvendar novos caminhos que a inteligência anseia, frequentemente, por palmilhar e instigar novas questões que podem e devem ser levantadas e ampliadas.

Pensar coletivamente o conhecimento histórico promove inquietações que ficariam submersas, sem estímulo. Para tal há que se delimitar momentos especiais para novas abordagens virem à tona, para ampliar a série de problemas que nos constroem na busca de soluções, que serão sempre superadas por outras tantas.

Os contextos históricos recuperam o passado com novos olhares, com novas tecnologias, com novos objetos, que interminavelmente se oferecem e vão exigir estudos e pesquisas. Desvendar o passado tem sido uma exigência humana, para que as sociedades se situem melhor no presente, acenando para o futuro. E para um mundo mais reflexivo, mais inteligível, mais harmonioso. O diálogo, a troca e a reflexão permitem imaginar melhores relações humanas; eleger a História como carreira, como pátria, muito provavelmente tem a ver com a busca por um mundo melhor, um questionamento perene do mundo presente.

Os estudiosos da História demandam, frequentemente, estes espaços-tempo de troca, pois a ciência é criativa, libertária e inconclusa. Portanto, ela está em contínuo processo de construção, numa busca interminável de soluções provisórias. O ofício do historiador implica humildade diante de um passado, que se dilata a cada momento, e que exige entendimento. Esta fonte interminável de conquista, de apropriação, de esclarecimento se oferece àquele que se debruça sobre um manancial de rastros, vestígios deixados pelos homens, como a despertá-lo para novas dúvidas e questões.

O encontro com outros estudiosos refaz contextos perdidos, redimensiona problemas, captura novas maneiras de se pensar o passado. E este passado imenso, que se alonga e se oferece

fúgido, estimula os jovens universitários como uma esfinge enigmática que clama por ser desvendada.

A prática de se resguardar um espaço-tempo para pensar coletivamente é um exercício necessário à formação do pesquisador e do professor. Outra qualidade que se explicita quando se reserva um espaço-tempo para um fórum de debates é o direito conquistado à dúvida, sempre legítima, para a troca de alternativas possíveis; é o direito conquistado à fala de todos, sem hierarquia.

Este encontro, portanto, promove novos estudos, novas buscas, novas saídas. Promove a auto-estima dos solitários estudiosos que se isolam em suas pesquisas e necessitam dialogar com outros pensares. E, ao falar-se de auto-estima, faz-se necessário incluir nesta reflexão o papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem de nível superior. O prazer derivado dos encontros, o entusiasmo gerado pela descoberta, a realização do indivíduo perante o sentido revelado, afinidades vindas à tona, são todos eles aspectos que acompanham e embasam o crescimento intelectual. É preciso que se dê atenção aos três domínios de ordem natural, prática e discursiva, cada qual detentora de seus próprios poderes emergentes, e, ao mesmo tempo, afastar-se da idéia de que a emoção é algo separado.

Tal postura demanda que se insira a pedagogia da educação superior num contexto mais amplo. Os espaços, e tempos, pedagógicos devem conter o físico, o psicossocial e o clima de modo a permitir o desenvolvimento da linguagem de comunicação e de atividades, bem como a expressão, exploração e aceitação de emoções e sentimentos de si próprio e dos outros nas formas que contribuam para a aprendizagem. O domínio discursivo da argumentação racional e o comprometimento com valores intelectuais, que são próprios do coração da academia, não estão em distinção contrária às propriedades amplamente teorizadas sobre o que significa ser humano: são, na verdade, nessas ancoradas (BEARD; CLEGG; SMITH, 2007).

A Semana de História congrega muitas dessas funções necessárias. Abriga culturas, religiões, vieses teóricos, fontes intangíveis recém-desvendadas. Divulgar fontes, dilatar o seu circuito de recepção, é ampliar o público "leitor" dessas fontes, preservando-as, de certa maneira, antes que sejam relegadas ao pó. E o leque de exposições promove o encontro da diferença, estimula o debate, instiga carreiras e elucida contextos submersos. Portanto, preservar no cenário acadêmico estes espaços-tempos é preservar o pulsar da História viva em todos os interessados.

Uma das funções da Semana de História cuja importância não se pode negligenciar é, pela diversidade de temas e amplitude de atores, seu caráter anti-reducionista. A sala de aula não apresenta, por si só, uma defesa contra relações de poder externas ao próprio discurso pedagógico, tornando-se esse próprio discurso um retransmissor cuja forma (não importa se expositiva, ilustrada ou interativa) não surte efeitos sobre aquilo que é retransmitido, ou seja, não consegue alterar a sua carga autoritária (BERNSTEIN, apud MOORE; MULLER, 2003). Mas tal situação, indesejável, torna-se mais difícil num ambiente aberto à discussão e exposição de pontos de vista múltiplos, não restringidos a qualquer necessidade de conformação a padrões pré-estabelecidos nem sujeitos a avaliações de tal conformidade.

Para autores como Abbott, a questão do crescimento do conhecimento é que a evolução conceitual adota uma forma fractal e não uma lógica linear: "A vida cultural das ciências sociais evolui por meio de um desdobramento de distin-

ções fractais" e uma estrutura fractal ocorre quando a distinção que ela traz se repete em diferentes níveis de abstração, quando a "pequena estrutura" recapitula a "estrutura maior" ou, mais especificamente, quando "a relação dos termos gerais é recapitulada nos específicos" (ABBOT, 2001, p. 9, apud MOORE; MULLER, 2003, p. 1351).

Considerações finais

É muito difícil medir o quanto um evento como a Semana de História pode contribuir para despertar nos alunos – e também em todos os que dela participam – a consciência da necessidade de abertura para a surpreendente diversidade de visões, abordagens e retomada de temas que, numa concepção mais ingênua, estariam já mapeados definitivamente como "verdades" científicas absolutas. Na posição de futuros professores, alguns já em fase de cumprimento de estágio supervisionado, passam a perceber a inadequação da simples reprodução de fórmulas explicativas ou memorização enciclopédica de "fatos" no ensino da História, prática que infelizmente ainda hoje se verifica em larga escala nas escolas públicas e privadas. A justa apreciação de categorias de análise, construídas a partir de múltiplos pontos de vista e reveladas em tais encontros, vai certamente efetuando o seu trabalho paulatino de preparação de esquemas mentais mais flexíveis e criticamente mais afiados. Essa é uma necessidade vital se o que se procura é formar professores capazes de uma leitura e formatação curricular que atenda à realidade econômica, social e psicológica concreta de seus futuros alunos, numa perspectiva de educação libertária, criativa e emancipadora.

Na esteira desse desenvolvimento perceptivo, tendem igualmente a se esboçar noções preconceituosas, como o não reconhecimento de que o aluno é portador de cultura, cultura essa que o professor precisa entender e de certa forma dela se apropriar para, a partir daí, trabalhar em direção ao respeito humano, à aceitação e compreensão das diferenças, à noção de construção e desconstrução do conhecimento como processos inerentes ao seu próprio avanço. Espera-se que, alicerçados nessa vivência estimulante, os graduandos carreguem consigo uma carga de afetividade positiva, capaz de lhes acender a vontade de criar oportunidades, em seu futuro ambiente de trabalho, de encontros de semelhante teor para benefício de toda a comunidade docente e discente da qual participem.

O desenvolvimento de um repertório de estratégias, construído coletivamente e colocado cada vez mais à disposição dos indivíduos, aumentando sua eficácia e estendendo os laços de solidariedade através da ampliação dos contatos e da apropriação crítica de novos discursos, encontra nesses eventos coletivos, mais que na própria sala de aula, o seu locus privilegiado. A Semana de História se concebe assim, senão como uma porta, ao menos como uma janela aberta para o mundo, permitindo a renovação das idéias e a saudável propagação do interesse e entusiasmo de estudiosos e pesquisadores que vêm à comunidade acadêmica de cada unidade trazer a sua contribuição. Mais que cumprir uma função complementar com relação ao currículo programado, concretiza-se em espaço próprio de embate de idéias, dinamizando processos marcados pelo imprevisível, pelo atual, pelo diverso e pelo contraditório, e nos quais a construção e reconstrução do conhecimento escapam ao controle das métricas escolares. Os efeitos são duradouros, com reflexos nas aulas e na motivação e transformação de alunos e professores, confirmando sua escolha vocacional e despertando vislumbres de novos caminhos a percorrer.

Referências

- ABBOTT, A. *Chaos of disciplines*. Chicago: Chicago University, 2001. Apud MOORE, Rob; MULLER, John. O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva. *Educação & Sociedade*, vol. 24 no. 85, p. 1343-1360. Campinas, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 5 dez. 2007.
- BARNET, Richard; CAVANAGH, John. *Global Dreams: Imperial Corporations and the New World Order*. New York: Touchstone, 1994. Apud STEVENSON, Paul. *Globalization and inequality: the negative consequences for humanity*. University of Winnipeg. Disponível em: <<http://www.uwinnipeg.ca/academic/as/sociology/stevenson/page4.html>>. Acesso em: 15 fev. 2008.
- BEARD, Colin; CLEGG, Sue; SMITH, Karen (Sheffield Hallam University, UK). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, Vol. 33, N. 2, April 2007, pp. 235-252. Routledge. Disponível em: <http://www.leedsmet.ac.uk/Acknowledging_the_affective_in_higher_education.pdf> Acesso em: 5 dez. 2007.
- BRAUDEL, F. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992. Apud EWALD, Ariane P., MANCEBO, Deise, UZIEL, Anna Paula *et al.* A questão da cientificidade: novos paradigmas. *Estud. pesqui. psicol.* [online]. dez. 2004, vol.4, no.2. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez 2008.
- ESPANYA, Mercé; FLECHA, Ramón (CREA – Centro de Investigações em Educação de Pessoas Adultas). Novas contribuições de Basil Bernstein. Trad. Alejandro Rigazzi. *Espaço Aberto*. Jan/Fev/Mar/Abr 1998 no. 7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_08_ESPACO_ABERTO_ENTREVISTA_CONCE-DIDA_A_MERCE_E_RAMON.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2007.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 11. ed. Trad. Adriana Lopez. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MARQUES, Ramiro. *Dicionário Breve de Pedagogia*. 2. ed. rev. e aum. Barcarena: Presença, 2000. Disponível em: <http://www.eses.pt/usi/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Autores Associados, 1992.
- THAPAN, Meenakshi. Pedagogy and the future citizen. *Economic and Political Weekly*. April 12, 2003. Disponível em: <<http://www.epw.org.in/epw/uploads/articles/2676.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2007.
- VACCA, Carlo. *A Modern Inquiry into the Educational Ideas of Montaigne*. The Modern Language Journal, Vol. 39, No. 6 (Oct., 1955), pp. 314-318. Disponível em: < [links.jstor.org/sici?sici=0026-7902\(195510\)39%3A6%3C314%3AAMIITE%3E2.0.CO%3B2-8](http://links.jstor.org/sici?sici=0026-7902(195510)39%3A6%3C314%3AAMIITE%3E2.0.CO%3B2-8) ->. Acesso em: 10 dez. 2007.