

Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos

José Carlos Morgado
Joana Sousa
Antonio Flávio Moreira
Arlindo Vieira
(Orgs.)



Título

Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos

Organizadores

José Carlos Morgado, Joana Sousa, Antonio Flávio Moreira, Arlindo Vieira

Edição

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação, Universidade do Minho

ISBN

978-989-8525-57-4

Data

Março 2018

Nota editorial

Todos os textos publicados são da inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil e respeitado o formato das referências bibliográficas.

Apoios



Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Design Gráfico

Luís Borges
luismborges@gmail.com

Currículo, fronteiras e migrações

Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira, Portugal
angi@staff.uma.pt

Resumo

Com base nos estudos pós-modernos sobre a globalização (Rodrigues & Devezas, 2009), este artigo começa por fazer um levantamento, a nível global, das barreiras físicas criadas pelo homem, nas duas últimas décadas, para impedir a livre circulação das pessoas (Canário, 2015). Seguidamente, após proceder à distinção entre imigrante e refugiado (Mezzadra, 2015), apresenta um extenso rol de legislação produzida por organizações políticas mundiais, como a Organização das Nações Unidas, a Organização Internacional do Trabalho, o Conselho de Europa e a União Europeia, para chegar à conclusão de que pouco se tem avançado na sua adaptação em termos nacionais.

Relativamente ao currículo, e encarando-o como a corporificação da cultura cujo legado sócio-histórico se pretende transmitir às novas gerações (Sousa, 2015), o artigo debruça-se sobre o conceito de fronteira enquanto instituição social (Vila, 2015), que separa e diferencia, categorizando e hierarquizando culturas dominantes face às demais, num processo hegemónico de superioridade cultural, étnica, racial e religiosa, tendo como lente de análise crítica os estudos culturais (Giroux et al., 1988; 1989; 1993; 1997) e as teorias pós-coloniais (Altbach, 2003; Aschcroft et al., 2013; Docker, 2003; Nkrumah, 1965).

Finalmente conclui que os estudos curriculares não se devem manter reféns da análise autocrítica do ponto de vista do pensamento ocidental, mas devem refletir em geral sobre as questões de hegemonia refletidas no currículo, independentemente de se situarem no Norte ou no Sul, no Ocidente ou no Oriente.

A diferença "não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização" (Silva et al., 2001, p. 26).

Introdução

Sendo este um Colóquio Luso-Afro-Brasileiro que, num exercício saudável de descentração, confronta e congrega perspetivas curriculares muito próprias de cada continente, apesar de partilharem de uma língua comum, considero por isso muito feliz o propósito de reflexão sobre os conceitos atuais de Fronteiras e Migrações e seus reflexos no Currículo, enquanto área de estudo e investigação.

A abordagem que aqui trago não pode deixar de se respaldar nos estudos pós-modernos sobre a globalização, a qual, na opinião de alguns estudiosos (Rodrigues &

Devezas, 2009), teve início na época da expansão marítima europeia, mais concretamente portuguesa, por aproximar mundos diferentes, com outras culturas, mesmo que por meios atentatórios da dignidade humana, como foram os processos de saque, colonização, deslocação de grandes levas de população de um continente a outro, para trabalhos forçados e escravização, desencadeados a partir dos séculos XV/XVI, no dealbar da modernidade.

Por isso, quando em 1989 se deu a queda do Muro de Berlim, pondo fim à Guerra Fria, acentuou-se ainda mais a ilusão modernista de que as fronteiras se diluiriam então, dando início a uma nova era de globalização, sob a égide das tecnologias de informação e comunicação, pois já não seria a ideologia a dividir o mundo em dois: por um lado, o bloco Ocidental e por outro, o bloco de Leste, que haviam resultado da II Guerra Mundial. Essa era a cosmovisão simplificada, característica da modernidade, de que o todo seria igual à soma das partes.

1. Fronteiras e Migrações

No entanto, paradoxalmente, o cenário de globalização que parecia então desenhar-se, no sentido da unificação da humanidade pela abertura à alteridade, no reconhecimento dos direitos de todos os seres humanos, o que permitiria a livre circulação das pessoas através das migrações, foi dando lugar à extremização das diferenças culturais, raciais, étnicas e religiosas, erguendo-se muitos outros muros da vergonha, como afirma Michel Foucher (2007), no que considera ser “une obsession des frontières”.

Com base na recolha de Canário (2015), ficamos de facto surpreendidos com a proliferação de barreiras físicas criadas pelo homem, para impedir a livre circulação de bens e pessoas no mundo contemporâneo: entre os EUA e o México (o já chamado *The Great Wall of America*, evocando a Grande Muralha da China); entre a República da Irlanda e a Irlanda do Norte; na cidade de Pádua, o *Muro di via Anelli*; entre a Hungria e a Sérvia; entre a Sérvia e a Croácia (neste caso uma barreira natural mas fortemente vigiada – o rio Danúbio); entre a Geórgia e a Ossétia do Sul; entre a Bulgária e a Turquia; entre a Turquia e a Grécia; entre o Chipre do Norte (apoiado pela Turquia) e o Chipre do Sul; entre a Espanha (mais propriamente as cidades espanholas de Ceuta e Melilla, no norte de África) e Marrocos, para conter a entrada na Europa de migrantes não só Marroquinos como da África subsahariana; entre Marrocos e o Sahara Ocidental; entre o Estado de Israel e a Cisjordânia (o chamado Muro do Apartheid, pelos Palestinianos); entre Israel e a Faixa de Gaza; e Israel e o Líbano; entre o Egipto e a Faixa de Gaza; dentro de Bagdad, entre xiitas e sunitas; entre o Botsuana e o Zimbábue; entre o Quénia e a Somália; entre a Arábia Saudita e o Iémen; entre o Iraque e o Kuwait; entre o Irão e o Paquistão; entre o Paquistão e a Índia; entre a Coreia do Norte e a Coreia do Sul; e entre a Coreia do Norte e a China; entre a Tailândia e a Malásia; entre o Uzbequistão e

o Afeganistão; e em Alphaville, um dos bairros mais chiques da cidade de São Paulo, no Brasil, por opção dos seus habitantes.

Construídos quer à base de betão armado ou arame farpado, muitas vezes eletrificado, com o apoio de alta tecnologia de vigilância, como detetores de movimento, sensores eletrónicos e tecnologia de visão noturna, reforçados por minas terrestres e patrulha militarizada, estes muros contrariam não só a Convenção de Genebra de 1951, bem como o posterior Protocolo de 1967, que definem o Estatuto do Refugiado.

De facto, a Convenção da ONU, que resultou do acordo entre os seus Estados Membros, lançou as bases para posterior legislação sobre o Estatuto do Refugiado, com a filosofia patente no seguinte Preâmbulo:

As Altas partes Contratantes

Considerando que a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 10 de Dezembro de 1948 pela Assembleia Geral, afirmaram o princípio de que os seres humanos, sem distinção, devem desfrutar dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que a Organização das Nações Unidas tem manifestado várias vezes a sua profunda solicitude para com os refugiados e que se preocupou com assegurar-lhes o exercício mais lato possível dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que é desejável rever e codificar os acordos internacionais anteriores relativos ao estatuto dos refugiados, assim como alargar a aplicação daqueles instrumentos e a proteção que estes constituem para os refugiados, por meio de novo acordo;

Considerando que da concessão do direito de asilo podem resultar encargos excecionalmente pesados para alguns países e que a solução satisfatória dos problemas de que a Organização das Nações Unidas reconheceu o alcance e carácter internacionais não pode, nesta hipótese, obter-se sem uma solidariedade internacional;

Exprimindo o desejo de que todos os Estados, reconhecendo o carácter social e humanitário do problema dos refugiados, façam tudo o que esteja em seu poder para evitar que este problema se torne uma causa de tensão entre Estados;

Registando que o Alto-Comissário das Nações Unidas para os Refugiados tem a missão de velar pela aplicação das convenções internacionais que asseguram a proteção dos refugiados, e reconhecendo que a coordenação efetiva das medidas tomadas para resolver este problema dependerá da cooperação dos Estados com o Alto-Comissário:

Convencionaram as disposições seguintes [...]

O Protocolo de 1967 vem reforçar a ideia de que é necessário assegurar que qualquer pessoa, em caso de necessidade, possa exercer o direito de procurar e gozar de refúgio em outro país (“direito de fuga”, cf. Mezzadra, 2015), sem discriminação de raça, religião, sexo ou país de origem, não podendo ser expulso (princípio de *non-refoulement*), isto é, ser “devolvido”, contra a sua vontade, para o território onde sofra perseguição e onde tenha a sua vida ameaçada.

Convém, no entanto, esclarecer a diferença entre imigrante e refugiado: ao contrário do imigrante que muda de um país para outro, em busca de melhores oportunidades de vida e de trabalho (para fugir à pobreza, ou para se juntar a parentes, por exemplo), o refugiado deixa o seu país para escapar à guerra, tortura e perseguição, podendo solicitar asilo político ou outro tipo de proteção, algumas vezes temporária, nesse outro país.

Mas falando das migrações, em geral, sabemos que em termos de definição de linhas orientadoras mais vastas, as grandes organizações políticas de âmbito internacional têm dado também especial atenção a esta questão, procurando responder, pelo menos no plano das intenções, aos problemas colaterais desencadeados, através de legislação própria de proteção deste público em particular, como por exemplo:

- Organização das Nações Unidas (ONU), através da Declaração Universal dos Direitos do Homem; do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais; da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias; e da Convenção sobre Crime Organizado Transnacional.
- Organização Internacional do Trabalho (OIT), através da Convenção sobre Igualdade de Tratamento; da Convenção sobre Trabalhadores Migrantes; da Convenção sobre a Conservação do Direito às Pensões dos Migrantes; da Convenção sobre Segurança Social; da Convenção sobre Prestações em Caso de Acidente de Trabalho e Doenças Profissionais; e outras recomendações específicas para trabalhadores migrantes.
- Conselho de Europa, através da Carta Social Europeia, que obriga os seus 46 Estados-membros a aceitar vários direitos, como o direito à segurança social, direito sindical, direito ao trabalho, direito à assistência social e médica, e direito dos trabalhadores migrantes e das suas famílias à proteção e assistência; do Código Europeu de Segurança Social, de maneira a aproximar os diversos sistemas de segurança social dos países membros; da Convenção Europeia de Segurança Social, para proteção do trabalhador migrante; e da Convenção Europeia sobre o Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante.
- Comunidade (CEE) e União Europeia (EU) com alguns artigos específicos do Tratado Europeu referentes à livre circulação de pessoas.

No entanto, apesar de todo este constructo legislativo, e situando-nos agora no caso particular da Europa, a adaptação destes princípios a legislação própria nacional não tem sido muito produtiva, até pela confusão politicamente “conveniente” entre a figura jurídica do imigrante e a do refugiado, ignorando-se o estatuto deste último, porque dá mais jeito considerá-lo como imigrante, do ponto de vista das responsabilidades do país acolhedor.

Mesmo sabendo que o Continente Europeu está cada vez mais envelhecido e menos populoso, debatendo-se com problemas sérios de sustentabilidade dos seus sistemas de previdência e segurança social (há muito que a ONU já tornou pública a necessidade de a UE acolher 44 milhões de imigrantes, se quiser manter o seu nível de desenvolvimento económico), existe uma tendência crescente por parte de alguns Estados Membros Europeus para a restrição da entrada de imigrantes, que deveriam ser considerados refugiados, após as Primaveras Árabes, fugidos das revoluções no Magrebe e no Maxerreque, bem como das guerras da Líbia e da Síria. A ameaça latente do extremismo islâmico e outros preconceitos relativamente ao “outro” que é diferente têm levantado barreiras a uma livre e normal circulação de pessoas.

O facto de lidarem com os refugiados como se eles fossem imigrantes dá a esses países o direito de os não aceitarem e até de os deportarem, pelo simples facto de não deterem documentos de identificação atualizados, abrindo dessa forma um espaço deplorável para a atuação dos traficantes de pessoas que as colocam em embarcações precárias e perigosas - os já chamados “*left-to-die-boats*”, para atravessar o Mediterrâneo, a partir das costas líbias e tunisinas, muitas vezes condenando-as à morte, por fome, sede ou afogamento, como é do conhecimento geral.

À falta dessa política comum, têm sido assinados acordos bilaterais entre alguns países-membros da UE, os países de vocação emigratória e os chamados países de trânsito, bem como realizadas campanhas de regularização de imigrantes em Espanha, Portugal, Itália e França.

2. Relação com o Currículo

Constituindo as migrações e o acirrar das fronteiras para as impedir um fenómeno que marca indelevelmente a atualidade, é nossa intenção por isso analisar as novas questões que atualmente se colocam ao currículo.

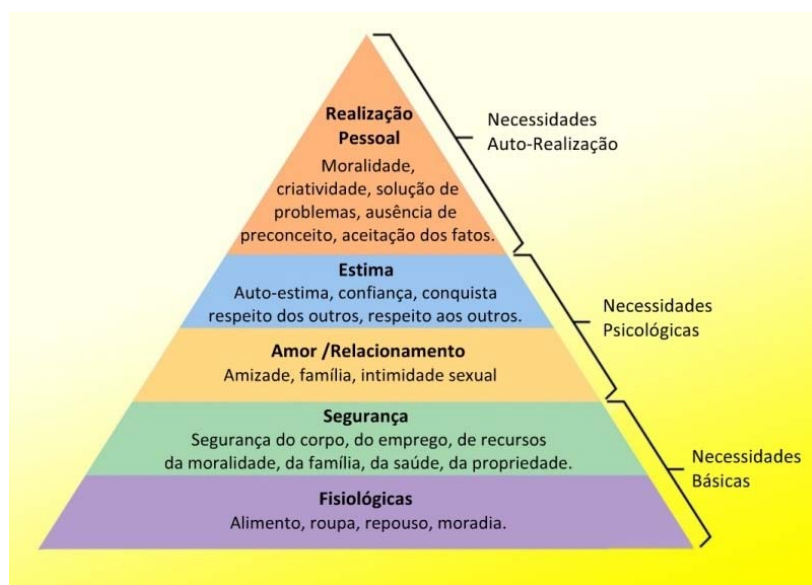
Em primeiro lugar, se pensarmos no público-alvo, crianças, jovens e adolescentes em idade escolar, enquanto migrantes ou refugiados, estamos cientes de que esta população se encontra numa situação de grande vulnerabilidade psicológica e social, a que o currículo não pode ficar indiferente.

Ensinar e aprender o quê? De que vale insistir na tecla de ensino e aprendizagem, se falta a estes alunos a necessária estabilidade emocional e afetiva, por

carregarem consigo histórias ainda tão curtas de vida, mas demasiadamente preenchidas com relatos de fuga, medo, sobressalto e insegurança, para não falarmos das deficientes condições de habitabilidade, alimentação, saúde e higiene, que normalmente constituem o mundo em que habitam?

Basta recordarmos a pirâmide de Maslow (Fig. 1), que hierarquiza as necessidades do ser humano, para tornar evidente que a ausência da realização das necessidades básicas é impeditiva do crescimento normal do indivíduo.

Figura 1 - Hierarquia das necessidades de Maslow (1943)



É necessário, por isso, que sejam criadas estruturas de acolhimento psicológico, com técnicos especializados de forma a minimizar as vivências traumáticas por que cada um passou. Não nos referimos apenas a um trabalho de consulta psicológica em gabinete, mas a um trabalho efetivo no terreno, de convivência diária não só com os alunos, como também com os pais ou familiares mais próximos.

Mas é necessário ter em conta também, como afirma Pablo Vila (2000), citado por Mezzadra (2015, p. 20), que além das fronteiras físicas, materializadas pelo muro, pela cerca ou barreira com arame farpado, interessa também "considerar as fronteiras como instituições sociais complexas, marcadas por tensões que se desenvolvem entre práticas de 'fortalecimento' e práticas de 'atravessamento'", ou seja, entre as práticas de reforço de uma identidade étnica, racial e cultural que se deseja fiel às suas tradições, num fechamento à contaminação pela diferença, por um lado, e, por outro, as práticas de abertura à alteridade pela miscigenação cultural. Como é que, de um e do outro lado

deste tipo de fronteira social, isto é, como é que o que imigra e o que recebe o imigrante se posicionam face a esta nova questão que agora se coloca?

As posições flutuam de um extremo a outro: desde a posição extremada que exige que o imigrante abdique do seu património de origem para se inserir na sociedade que o acolhe, sendo essa uma condição *sine qua non* para a sua aceitação; até ao outro extremo, em que se exige que a sociedade que acolhe o imigrante lhe dê todas as condições para que mantenha essa outra cultura hermeticamente fechada.

Podemos ter assim exemplos de assimilação cultural do imigrante que obriga à sua conversão religiosa, à utilização da língua do país acolhedor, a um determinado tipo de vestuário (hijb, niqab, chador ou burca, por exemplo), alimentação (com restrição ou não de alguns alimentos), celebração de datas, etc. Da mesma forma que podemos ter exemplos de países acolhedores que, dada a absoluta tolerância relativamente à nova cultura imigrante, se deixam subjugar alterando completamente o modo de vida anterior, para não ferir as suscetibilidades dos imigrantes, como o caso das adolescentes alemãs que deixaram de andar de calções, em algumas povoações.

Uma vez que está em jogo uma questão cultural, este dilema coloca-se naturalmente ao currículo, por o entendermos como a corporificação da cultura, enquanto legado sócio-histórico a ser transmitido às novas gerações. Já em 2015, num artigo sobre “O Currículo e a identidade cultural”, eu afirmava:

a escola assumiu como sua missão a passagem, através do currículo, desse repositório cultural acumulado, entendendo-o como essencial para a inserção ativa de cidadãos ‘cultos’ na sociedade. O currículo e a cultura estão, assim, inextricavelmente ligados. Estando assente que o currículo corporifica a cultura, por esta lhe dar substância e configuração, é legítimo então que os estudos curriculares questionem sobre o tipo de cultura que é veiculado pelo currículo... (Sousa, 2015, p. 172).

Em sociedades homogéneas, marcadas pela tradição e por um sentido de nacionalismo muito forte, característico dos tempos modernos (Greenfeld, 1998), as questões étnicas, raciais e religiosas não se colocavam de maneira tão gritante, voltando-se os estudos curriculares mais para as questões da desigualdade entre as classes sociais, e as relações entre dominadores e dominados, exploradores e explorados, opressores e oprimidos, no âmbito das teorias críticas de pendor neomarxista (cf. Althusser, 1970/1983; Baudelot & Establet, 1971; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970, 1979; Bowles & Gintis, 1976; Freire, 1971/1975, entre outros).

Mas num tempo marcado pela globalização e diversidade cultural como é o nosso, um tempo de hipermodernidade (Lipovetski, 2004), ou pós-modernidade (Lyotard, 1984), o multiculturalismo é agora acentuado pela tendência crescente de mobilidade dos povos pelas migrações.

E se o movimento dos “estudos culturais”, desencadeados por Henry Giroux e outros autores (1988; 1989; 1993; 1997), no âmbito das teorias críticas pós-modernas, dá atenção especial ao pouco espaço que a cultura popular detém no currículo considerado “legítimo”, o fenómeno atual das migrações levanta outras questões bem mais complexas, ao meter em equação igualmente o predomínio dos valores ocidentais, associados ao pensamento lógico-abstrato, do homem branco, heterossexual, de estatuto social elevado, saudável, com hábitos urbanos, de um determinado país, e que se encontram refletidos de maneira hegemónica no currículo. De acordo com Torres Santomé (1998), um currículo desenhado a partir destas referências acaba por silenciar as vozes das crianças e dos jovens, como dos séniores, as vozes do mundo feminino, e das sexualidades lésbica e homossexual, da classe trabalhadora e das pessoas pobres, dos deficientes, do mundo rural e ribeirinho e, neste caso em particular, as vozes das etnias minoritárias não identificadas com os chamados valores ocidentais, de raiz europeia.

Tal como no movimento do centro para a periferia, na visão eurocêntrica, o colonialismo europeu se fundamentava na presunção da superioridade do colonizador (o civilizado) face ao colonizado (o primitivo e bárbaro), para justificar a relação hierárquica então existente (Ashcroft, Griffiths e Tiffin, 2013), também no atual movimento migratório em sentido contrário - da periferia para o centro - permanecem os mesmos processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão, de hierarquia, valoração e categorização, para utilizar as palavras de Tomaz Tadeu da Silva e outros (2001).

Os colonizadores, enquanto grupo dominante, configuravam então o campo da verdade, impondo sobre os grupos dominados, conhecimentos, crenças, atitudes e valores, partindo do princípio de que estes seriam universais, por via de um “*conscious and unconscious process by which Europe and European cultural assumptions are constructed as, or assumed to be, the normal, the natural or the universal.*” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2013, p. 107).

A organização das relações coloniais era assim construída através do discurso e de práticas, de maneira a que todos, dominantes e dominados, num processo consciente ou inconsciente, aceitassem a superioridade do pensamento europeu.

Importa dizer, como parêntesis, que vários autores têm vindo a estudar o modo como o inconsciente individual e coletivo reforçam os processos hegemónicos. Althusser (1970/1983) chama-nos a atenção para a forma de atuação, ao nível do inconsciente, da ideologia, dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e de que escolhemos livremente acreditar naquilo que acreditamos. Gramsci (1971) refere a hegemonia enquanto dominação consentida, ao estudar a razão por que a classe dominante consegue convencer as outras classes de que os seus interesses são os interesses de todos, não pelo exercício da força bruta, ou persuasão ativa, mas por um

poder mais subtil e aparentemente inclusivo sobre os aparelhos de estado como a educação e os meios de comunicação. Foucault afirma mesmo o seguinte: “*Power comes from below; that is, there is no binary and all-emcompassing opposition between ruler and ruled at the root of power relations*” (Foucault, 1980, p. 93)

Sousa Santos e Meneses referem mesmo a existência de “uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (Sousa Santos & Meneses, 2010, p. 13).

Seria, no entanto, ingénuo da nossa parte, pensarmos que com o fim da colonização, esta relação desigual tivesse desaparecido. Novas formas de colonialismo, mais insidiosas e mais difíceis de detetar do que o controlo exercido pelo colonialismo clássico, são exercidas quer pelos ex-poderes coloniais quer pelos recentes superpoderes emergentes, como os Estados Unidos da América, através de outros instrumentos de controlo indireto, como o FMI ou o Banco Mundial, por exemplo.

E a escola, com o seu currículo oficial, tem um papel preponderante nesse processo de aculturação dos alunos da periferia, normalmente associados à geografia do Sul, pela sua identificação aos modelos culturais determinados pelas elites socioeconómicas, emoldurados por valores nacionais dos países colonizadores do centro, normalmente associados à geografia do Norte. Neste cenário, a alternativa à aculturação acaba sempre por ser a exclusão.

No entanto, como nota final desta reflexão, consideramos que é preciso alargar o campo de análise, descentrando-nos da visão autocrítica, feita apenas a partir da referência europeia. Pois, se do ponto de vista ocidental, esta leitura autocrítica se pode fazer relativamente ao predomínio da cultura de raiz greco-romana e judaico-cristã, os estudos curriculares devem encarar a questão da hegemonia da cultura dominante sobre as demais, de maneira global, independentemente do quadrante religioso e cultural a que diga respeito.

Porque o que está aqui em causa é a presunção da superioridade de uma determinada cultura, com a sua história, língua, estruturas políticas e convenções sociais, sobre as restantes, levantando barreiras que separam os que se identificam com a cultura dominante, dos que se mantêm na periferia dessa cultura corporificada pelo currículo, independentemente de se encontrarem localizados no Norte ou no Sul, no Ocidente ou no Oriente.

Referências Bibliográficas

Altbach, P. G. (2003). Education and Neocolonialism. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.), *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Althusser, L. (1983, ed. orig. 1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies. The key Concepts*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: PUF
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Le héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Canário, Mónica (2015). *Muros da Humanidade*, <http://www.ideiaseopinioes.com/muros-da-humanidade/>
- Docker, J. (2003). The neo-colonial Assumption in University Teaching of English. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.). *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Foucher, M. (2007). *L'obsession des frontières*. Paris: Perrin.
- Freire, P. (1971/1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1993). "Cultural Studies and Critical Pedagogy", Special Issue of *Cultural Studies*, January.
- Giroux, H. & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practice*. London: Routledge.
- Giroux, H. & Simon, R. (1988). "Critical Pedagogy and Popular Culture", Special Issue of *Curriculum and Teaching*, 3(1).
- Giroux, H. & Simon, R. (Eds.). (1989). *Popular Culture, Schooling & Everyday Life*. Connecticut: Bergin and Garvey Publishers.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Greenfeld, L. (1998). *Nacionalismo – Cinco Caminhos para a Modernidade*. Sintra: Publicações Europa-América.

- Lipovetsky, G. (2004). *The hypermodern times*. Paris : Grasset Editor.
- Lyotard, J.-F. (1984). (Ed. Orig. 1979). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- Mezzadra, S. (2015). Multiplicação das fronteiras e práticas de mobilidade. *REMHU – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Ano XXIII, nº 44, 11-30.
- Nkrumah, K. (1965). *Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism*. London: Nelson.
- Peixoto, J. et al (2011). *Imigrantes e Segurança Social em Portugal*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Rodrigues, J. N. & Devezas, T. (2009). *Portugal. O pioneiro da Globalização. A Herança das Descobertas*. Vila Nova Famalicão: Centro Atlântico Lda.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.
- Silva, T. T., Hall, S. & Woodward, K. (2001). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, J. M. (2015). O currículo e a identidade cultural. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Ed.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo*, Vol. 1 (pp. 171 -178). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vila, P. (2000). *Crossing Borders, Reinforcing Borders: Social Categories, Metaphors, and Narrative Identities on the U.S.-Mexico Frontier*. Austin: University of Texas Press.