



# Políticas e Práticas Curriculares

## Impasses, Tendências e Perspectivas

ca Fleuri

436 p + Fleuri 617 e

Organizadoras

Maria Zuleide da Costa Pereira  
Arlete Pereira Moura

ideia

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
POR QUE TER MEDO DOS CONTEÚDOS? <i>Antonio Flavio Barbosa MOREIRA</i> .....	11
GLOBALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE OU UNIVERSIDADE GLOBAL? <i>José Carlos MORGADO</i> .....	43
O LIVRO DIDÁTICO NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO <i>Alice Casimiro Lopes</i> .....	69
CURRÍCULO, PROSA E POESIA <i>Roberto Sidnei MACEDO</i> .....	97
DIFERENÇA CULTURAL E CONHECIMENTOS ACUMULADOS: CONVERSAS A PARTIR DA MULTIEDUCAÇÃO <i>Elizabeth MACEDO</i> .....	107
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A IRRUPÇÃO DAS DIFERENÇAS <i>Reinaldo Matias FLEURI</i> .....	139



## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A IRRUPÇÃO DAS DIFERENÇAS<sup>1</sup>

*Reinaldo Matias FLEURI<sup>2</sup>*

O desafio intercultural se coloca no Brasil a partir da ação dos diferentes movimentos sociais. Neste sentido, os processos de educação popular, desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos populares, têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais, identificados como subalternos e excluídos. De modo particular, a partir dos anos 1950, os movimentos de "cultura popular" – e que posteriormente vieram a ser denominados de "educação popular" – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares. No início da década de 1960, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura. Com o Golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homo-

---

<sup>1</sup> Texto apresentado como subsídio para a exposição feita na mesa-redonda "Currículo e Movimentos Sociais", no **II Colóquio Internacional de Políticas Curriculares**, João Pessoa, em 15.nov.2005, às 8h.

<sup>2</sup> Reinaldo Matias Fleuri é doutor em educação e professor titular na Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Pesquisador do CNPq, coordena o Núcleo "Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais" (UFSC), [mover@mover.ufsc.br](mailto:mover@mover.ufsc.br). Homepage: [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br).

geneização e alienação cultural. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 1970. Emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais. Irromperam novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses. Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que Stoer (2004) denomina "rebelião das diferenças". Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo estado-nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias. As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como as suas respectivas moral e política de tolerância. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças de identidades étnicas, de orientações sexuais ou opções de estilos de vida, de preferências religiosas, de pertenças geracionais ou de limitações físicas de comunicação e



locomoção. Estes novos movimentos sociais propõem novas dimensões de soberania, na medida em que reclamam o direito de conduzir a própria vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta, o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde segundo suas tradições de cura, etc.

As rebeliões das diferenças se voltam contra o jugo da modernidade ocidental, não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutar por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados como "objetos" passivos de conhecimento (tal como os "primitivos" que a Antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos a partir dos quais são definidos como "subalternos", "carentes", "deficientes", "menores" e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Neste sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de igualdade para se reconhecerem em suas diferenças.

A emergência dos movimentos sociais colocam, portanto, a necessidade de a escola se assumir, não apenas como um espaço de tolerância e de cruzamento da diversidade, mas como contexto cultivador do diálogo crítico, democrático e criativo, como propôs Paulo Freire.

Desta forma, as questões relacionadas com a diferença e a identidade cultural se assumem como um dos principais temas da atualidade na escola. Mas a multiplicidade de termos e de concepções em torno de uma mesma idéia – multicultural, transcultural, intercultural – parece dificultar a compreensão deste fenômeno. Afinal, o que significam estes conceitos e em que contexto se aplicam?

Hoje em dia, verifica-se um intenso debate sobre as questões da relação entre os diversos grupos culturais, coexistindo, nesse âmbito, várias propostas e concepções de abordagem que, por vezes, usam os mesmos termos para designar conceitos diferentes, ou afirmam as mesmas coisas a partir de termos diferentes. Tome-se o exemplo do conceito

de "educação multicultural", utilizado nos países anglo-saxônicos para designar a luta pela paridade de direitos entre diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, que na Europa é habitualmente traduzido pelo conceito de "educação intercultural". Certos autores, como Stephen Stoer e Luísa Cortezão, da Universidade do Porto (Portugal), usam o termo "educação inter/multicultural" para se referirem a esse conjunto de movimentos que propõem não só o respeito mútuo das especificidades de cada grupo cultural, mas também a relação e a interação entre eles.

Já o termo "transcultural" refere-se à idéia de encontrar os valores comuns das diferentes culturas que permitem criar uma base de entendimento, tendo em conta essas mesmas especificidades culturais. É um conceito que se refere especialmente aos processos de miscigenação que ocorrem na inter-relação entre diferentes grupos sociais e onde se trabalha com as zonas de fronteira, os "entrelugares" (BHABHA, 1998), que se constituem entre os diferentes movimentos e sujeitos socioculturais.

Em nosso grupo de pesquisa<sup>3</sup>, à medida que vimos ampliando e aprofundando o processo de pesquisa, fomos dialogando sucessivamente com diferentes concepções de educação intercultural ou multicultural. Inicialmente encontramos estes termos definidos como sinônimos (FLEURI, 1998, p. 117-122). Mas, ao estudar a reflexão italiana sobre educação intercultural (NANNI, 1998), verificamos o entendimento da educação *intercultural* como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, enquanto a educação *multicultural* constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente (FLEURI, 2000). Estudos posteriores (CANEN e MOREIRA, 2001) levaram-nos a entender o termo *multiculturalidade* como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na

---

<sup>3</sup> Núcleo Mover – Educação intercultural e movimentos sociais, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil). [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br).



mesma sociedade, enquanto o termo *interculturalidade* nos servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes. Mais recentemente, interagimos com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como as expressões *inter/multicultural* (utilizada por STOER, 2001) e *intertranscultural* (utilizada por PADILHA, 2004).

Em relação a toda esta problemática da *multi/inter/transculturalidade*, há dois aspectos que me parecem importantes referir.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que é impossível reduzir a um único conceito esta multiplicidade de idéias e de propostas que estão sendo elaboradas neste campo de pesquisa e de ação educacional. Entretanto, mais do que um obstáculo, esta irredutível pluralidade de perspectivas constitui uma grande riqueza, na medida em que exige o diálogo e a mútua compreensão do ponto de vista de um e do outro.

O segundo aspecto importante refere-se à explicitação do *eixo fundamental* de toda esta problemática, ou seja: *de que forma é possível promover a unidade e a relação entre diferentes grupos, culturas e sujeitos, sem que essa relação e essa unidade anule as diferenças, mas, pelo contrário, potencialize o desenvolvimento de cada um deles?* (FLEURI, 2003).

Este problema põe em cheque a concepção *monocultural* da escola. O desafio que se coloca hoje no campo educacional é o de saber como promover diferentes processos de desenvolvimento humano, partindo de distintos lugares subjetivos, culturais, geracionais e sociais, realizando diferentes percursos simultâneos e interativos, de tal modo que se possa tecer tramas relacionais críticas e criativas, que potencializem de modo fluido a coesão entre singularidades pessoais, culturais, sociais, ecológicas.

Mas, concretamente, como a escola está respondendo a este desafio?

Aqui se coloca uma questão a que eu chamaria "salto lógico". Nesse sentido, gostaria de contar uma pequena história, de autoria de Edwin Abbot Abbot, que poderá ajudar

a esclarecer a minha idéia. O livro de Abbot (1884), intitulado "Flatland" ("Planolândia"), conta a história de um país onde os habitantes são todos figuras geométricas planas, de duas dimensões. Um dia, o senhor *Quadrado* foi de visita a um outro país, o país unidimensional da "Linhalândia". Ficou perplexo pela forma como aquele povo conseguia viver numa única dimensão, onde tudo se resumia a pontos e linhas. O senhor *Quadrado* voltou à sua terra preocupado e pensava: "Será que existe um outro país, ainda mais diferente? Como é que seria se vivessem numa outra dimensão, mais complexa do que a nossa? Como é que eles nos veriam?". Esta questão tornou-se ainda mais complicada quando o neto chegou da escola com um problema de matemática: "Na matemática, o número dois ao quadrado ( $2^2$ ) equivale a uma representação geométrica de um quadrado de dois (metros) de cada lado. Como é que se poderia representar um dois ao cubo ( $2^3$ )?", perguntou a criança. O avô disse que isso era impossível e mandou o menino dormir. Para o velho sábio, que sempre vivera no âmbito da segunda dimensão, era impossível conceber a realidade em três dimensões. O fato é que ele se encontrou diante de um *paradoxo*<sup>4</sup>, ou seja, uma afirmação que coloca em cheque o próprio contexto lógico que sustentava tal afirmação. Aceitar que exista uma terceira dimensão colocaria em cheque toda a lógica que sustentava sua visão bidimensional de mundo.

A superação do paradoxo só é possível a partir de uma elevação do nível lógico. Só se pode resolver os problemas insolúveis no plano da bidimensionalidade, se nos colocarmos no plano da tridimensionalidade, e assim por diante.

Traduzindo este problema lógico e epistemológico para a dimensão pedagógica, podemos verificar que são

---

<sup>4</sup> Paradoxo é uma contradição lógica que, se não resolvida, coloca em cheque toda a estrutura lógica da argumentação que a gerou. A teoria dos tipos lógicos (formulada por Bertrand RUSSEL e Alfred North WHITEHEAD na famosa obra *Principia Mathematica* (1910) afirma: "quando uma sucessão de proposições gera um paradoxo, a estrutura dos axiomas, teoremas, ... em seu conjunto, empregada para gerar aquele paradoxo é por isto mesmo negada e anulada".



problemas desta natureza paradoxal, que são colocados à escola do currículo monocultural. Para um professor, que tem de se limitar a um programa seqüencial e disciplinar, com campos conceituais segmentados e pré-definidos, que deve ser desenvolvido progressivamente com prazos pré-estabelecidos, segundo horários rígidos, que tem de realizar exames, é impossível atender à diversidade de uma turma com 20, 30, 40, 50 crianças, que por vezes, inclusive, se comunicam e interagem de formas diferentes, que podem ser surdos ou cegos, que falam uma outra língua... Como o professor tem que garantir um processo homogêneo, um método único de ensino do conteúdo curricular, ele vê-se forçado a usar uma estratégia para reduzir as diferenças à uma norma unidimensional. Tudo o que aparece como diferente, ou é excluído ou é reduzido aos termos possíveis de serem incorporados num programa único.

É preciso perceber, no entanto, que o processo educativo não se dá numa seqüência linear e progressiva, mas numa relação complexa entre processos singulares. As pessoas, de fato, são desafiadas por diferentes problemas. Cada uma enfrenta em sua prática quotidiana situações muito variadas, elaborando entendimentos a partir de referenciais culturais e teóricos diferentes, por vezes incongruentes entre si, e assumindo opções e ações diversas, por vezes divergentes e conflitantes.

Tal concepção de educação entende que a relação de conhecimento estabelece não só *entre um sujeito e um objeto*, mas na relação *entre sujeitos* que são *mediatizados pelo mundo*, tal como referia Paulo Freire. Concluindo, a escola tem procurado conceber e implementar propostas educacionais que buscam realizar este "salto lógico", como a *educação por projetos*, ou as práticas de *investigação-ação-educativa*. Tais propostas entendem a educação como o processo que se realiza na relação entre as pessoas que buscam compreender e enfrentar os problemas na sua prática. Isto implica, justamente, uma concepção complexa de currículo, de programa pedagógico.

É este o grande desafio que se coloca com o conceito de *transversalidade* e a proposta de desenvolver os *temas*

*transversais* no currículo escolar. Eles "remetem inexoravelmente à complexificação e à globalização do currículo (...) e a uma maneira diferente de conceber a função de um novo paradigma, que temos chamado de *paradigma sistêmico* (chamado também de global, ecológico, complexo), o qual já está começando a afirmar-se, em todos os ramos do saber e da cultura, como necessidade e como reação diante das insuficiências do *paradigma mecanicista* (chamado também de analítico, cartesiano, simplificador) o qual tem dominado nossa cultura há séculos. O conflito aparece quando os temas transversais exigem um planejamento sistêmico, e o restante do currículo e a organização escolar persistem em seu planejamento analítico. Essa 'dupla linguagem' se resolve infalivelmente a favor do paradigma atual, da ordem estabelecida, que também é o que sintoniza com a cultura do professorado, formado inicial e permanentemente por estas clássicas coordenadas" (YUS RAMOS, 1998, p. 10).

Assim, a concepção complexa, dialógica e intercultural de educação implica a necessidade de se repensar e ressignificar a figura do educador. O papel do educador, nesta perspectiva, vai muito além da tarefa de "transmitir" conhecimentos. Sua tarefa constitui-se na busca de promover e alimentar contextos relacionais e problematizadores que sustentem a relação entre pessoas que procuram compreender e enfrentar os desafios que surgem em sua prática.

Neste sentido, a relação dialógica é o fator fundamental da educação. E o diálogo pressupõe que cada sujeito não seja considerado um indivíduo com uma essência fixa e isolada. O sujeito humano, de fato, vai se formando a partir de um processo histórico, participa de modo singular em diferentes contextos e se constitui simultaneamente em diferentes identidades culturais. Nesta perspectiva, a educação passa a ser entendida como uma relação entre os sujeitos, vistos não apenas como indivíduos, mas como constituídos e constituintes de seus respectivos contextos socioculturais. Assim, já é possível compreender – com Paulo Freire – que as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e



sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação.

Desta maneira, a tarefa do educador, mais do que transmitir um modelo único e hegemônico de cultura e de conhecimento científico, passa por promover e criar um processo de mediação para que as pessoas possam interagir, enfrentar os conflitos e os problemas comuns, procurando – a partir dos seus respectivos referenciais culturais, das suas experiências, das suas histórias de vida – desenvolver as formas e os elementos para compreender e para resolver os seus desafios. E com isso, os próprios referenciais teóricos e culturais vão sendo transformados pelas pessoas que interagem, educando-se mutuamente. Nessa medida, o educador deve ter como fonte de recursos teóricos, de conhecimento, não apenas a cultura escrita, letrada, mas as culturas vivas que são produto e patrimônio de todas as pessoas e comunidades.

E de que forma pode a cultura popular ser um instrumento de promoção dos processos educativos?

A cultura popular, tal como ela é designada, é, na realidade, constituída por uma trama muito complexa de culturas. Até à década de 1960, 1970, aceitava-se uma contraposição entre a cultura erudita – personificada na cultura acadêmica universitária – e a cultura popular, configurando a relação entre a classe dominante e a classe dominada. Hoje em dia, complexificou-se a compreensão dessa relação e procura-se compreender as múltiplas dimensões, processos e culturas que constituem cada fenômeno. Assim, hoje entende-se a cultura popular como a trama das relações entre os diferentes sujeitos culturais, que desenvolvem padrões de compreensão diferenciados, e o grande desafio que se coloca é o de potenciar as interações que se estabelecem entre eles.

No contexto escolar, por exemplo, este desafio é concretizado através do desenvolvimento das mediações entre questões étnicas, de gênero (da relação entre homens e mulheres, dos homossexuais), de geração (da relação entre as culturas geracionais das crianças, jovens, adultos, anciões), de classes econômico-políticas, já que todas essas dimensões são constitutivas de cada sujeito.

A cultura popular pode contribuir para o desenvolvimento do processo educativo, em primeiro lugar, na medida em que procure compreender não só o que cada um tem a dizer, mas os contextos a partir dos quais cada um o afirma. Ou seja, não se trata apenas de dar a palavra às pessoas, mas compreender o que elas dizem e trabalhar no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, ecológicos do que elas dizem. Em segundo lugar, essa possibilidade de interação entre pessoas de culturas diferentes só ocorrerá se cada um dos sujeitos estiver decidido a isso. Porque se cria uma zona de risco, de conflito, de tensão, até mesmo de insegurança. Então, a importante contribuição da cultura popular neste processo é trabalhar no sentido de tornar sustentável e potencializar as fricções que se constituem na relação entre os diferentes sujeitos.

### Considerações finais

Uma escola ou uma prática pedagógica que se queira dialógica precisa potencializar essas formas dialógicas e complexas de comunicação. Ser democrático não significa apenas deixar o outro falar, mas entender o que ele tem para dizer (Fleuri e Costa, 2004). Não só através das palavras, mas através de todas as suas formas de comunicação – a comunicação corporal, a comunicação visual e outras múltiplas formas de expressão. Os estudantes expressam significados que, muitas vezes, a escola ou não está preparada, ou não possui instrumentos eficazes para compreender e superar. É preciso tentar superar a visão da norma, habitualmente ligada à sanção (ao castigo ou à recompensa), e desenvolver olhares diferentes para facilitar o diálogo e a compreensão mútua.

O educador pode mais facilmente educar e até mesmo conquistar a confiança, a parceria e a interlocução com as crianças e os jovens – mesmo que estes se manifestem, por vezes, de uma maneira contestatória, seja visualmente, fisicamente ou verbalmente – se procurar entender o que eles querem afirmar através da sua atitude. Ao invés de o edu-



gador se reduzir a uma atitude maniqueísta, tentando julgar simplesmente se "está certo" ou "está errado" tal comportamento estudantil, por que não perguntar "o que quer ele dizer com isto?" Ou, mesmo, questionar-se a si próprio: "que concepções e opções estão pressupostas na forma como os educadores interagimos com os estudantes"?

São duas perguntas aparentemente simples, mas que demonstram uma lógica e uma epistemologia diferentes. A epistemologia do "certo" e do "errado" equivale a trabalhar na "primeira ou na segunda dimensão", numa dimensão linear ou "chata" da relação pedagógica. Isto implica em reduzir aspectos tridimensionais (ou seja, históricos, culturais, ecológicos) a uma dimensão plana (superficial, pragmática e imediatista). Quando nos questionamos acerca do que um estudante pretende afirmar, colocamo-nos numa outra dimensão, eu diria "tridimensional ou quadrimensional", que implica a temporalidade e a relação entre as histórias, e com isto multiplicamos exponencialmente as possibilidades do nosso relacionamento.

Em resumo, lidar com as manifestações de diferença implica colocarmo-nos numa atitude de curiosidade, de diálogo, de compreensão e, principalmente, deixarmo-nos interpelar, colocando em causa os nossos próprios padrões de conhecimento para entendermos o outro. É esta "crise" interior que nos permite evoluirmos e fazermos evoluir o próprio conhecimento e a própria cultura. É por isso também que não é possível ensinar sem aprender. Aliás, só com uma atitude de aprendizagem face ao outro podemos desenvolver o processo de ensino e de elaboração de conhecimento.

## Referências

- ABBOTT, Edwin Abbott. *Flatland* - A Romance of Many Dimensions. Second, revised edition, 1884. Versão eletrônica in: <http://www.eldritchpress.org/ea/FL.HTM>. Consulta em 23.ago.2005.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B., orgs. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.
- FLEURI, R. M. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M.V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 99-122.
- FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003, p. 16-35.
- FLEURI, R. M.; COSTA, Ricardo Jorge. "Ser democrático não significa apenas deixar o outro falar, mas entender o que ele tem para dizer". *Jornal a Página da Educação*, Portugal, ano 13, nº 139, Novembro 2004, p. 11.
- NANNI, A. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.
- PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- STOER, S. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, 2001.
- STOER, S. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. In: FULBRIGHT BRAINSTORMS 2004 – New Trends in Higher Education. Lisboa, Portugal, Luso-American Foundation, 24-25 September 2004.
- YUS RAMOS, Rafael. Temas transversais: a escola da ultramodernidade. In: *Pátio*, Revista pedagógica, ano2, n.5 maio/julho 1998, p. 8-11.