

## A ESCOLA DA DIVERSIDADE, DA INCLUSÃO E DA MEDIAÇÃO

Coordenação: Isabel Freire

### DA FACTUALIDADE DA MULTICULTURALIDADE ÀS PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS: O PAPEL DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E SOCIOPEDAGÓGICA

**Ricardo VIEIRA**

*CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria*

[ricardo.vieira@ipleiria.pt](mailto:ricardo.vieira@ipleiria.pt)

**Resumo:** A multiculturalidade é um facto. E a escola portuguesa é, cada vez mais, multicultural o que a torna mais complexa, aliada à ideia da construção de uma escola para todos. Perante tal facto, as pedagogias multiculturais, por si só, não serão a melhor resposta para a aprendizagem da convivência, para a construção de grupos, comunidades e sociedades mais inclusivas e interculturais. Pelo contrário, podem contribuir para a guetização das diferenças culturais na escola. Por outro lado, a interculturalidade assenta, essencialmente, numa atitude que vê a troca cultural não como empobrecimento das sociedades, mas, bem pelo contrário, como uma maior completude de um pensamento e culturas mais plurais e inevitavelmente mais compósitos e mestiços.

A escola enquanto ensina a aprender, mesmo querendo ser neutra, como alguns discursos racionalistas sublinham, nunca o é. Se não quisermos ser cegos, culturalmente, monoculturalistas e impositivos de um único processo civilizatório, teremos de assumir pedagogias interculturais que não destruam identidades, mas que, antes, as reforcem e reconstruam na interação com a alteridade. Tal processo, mais inclusivo que integracionista, passa pela mediação intercultural e sociopedagógica, não só de professores que sejam mais mediadores, mas, também, de técnicos superiores de trabalho social e de mediação socioeducativa a trabalhar, em rede, com outros professores, agentes e instituições da comunidade educativa.

**Palavras-chave:** Multiculturalidade, Interculturalidade, Pedagogias diferenciadas, Mediação intercultural e sociopedagógica

#### A MULTICULTURALIDADE É UM FACTO

A multiculturalidade é um facto social. As sociedades não são monoculturais e as escolas também não (Souta, 1997). São, isso sim, muito monoculturalistas algumas atitudes e práticas perante a evidente heterogeneidade sociocultural. Muitas práticas e representações perante a diversidade cultural redundam, bastas vezes, num olhar patologizador das diferenças (Vieira, A. 2016).

As migrações contemporâneas (Marques, Vieira, A. e Vieira, R., 2019) tornaram ainda mais evidentes a heterogeneidade cultural das sociedades contemporâneas. Portugal não escapa a tais processos. Nunca foi monocultural (Souta, 1997; Silva e Jorge, 1993) uma vez que a(s) cultura(s) portuguesa(s) resultaram da interação entre muitos povos, línguas e culturas desde a antiguidade, passando pela idade média, até à contemporaneidade.

Contudo, esse olhar autocentrado e com medo do outro, esse pensamento monolítico desconhecedor do(s) outro(s), bem retratado pela alegoria da caverna de Platão, continua a marcar opiniões, juízos e práticas etnocêntricas, racistas e xenófobas sobre o(s) outro(s) visto como estranho, exótico, patológico, perigoso, revigorando o integracionismo, o refúgio em si, no nós, como segurança ontológica, e, em síntese, o pensamento único.

Para lidar e viver com a multiculturalidade como factualidade social, urge um pensamento e epistemologia complexa que é mestiça, plural. Para um mundo complexo que entra na escola e a torna mais complexa também, são, assim, precisas pedagogias mais sociais (Vieira, A. e Vieira, R., 2016; Baptista e Carvalho; Caride, 2016), interculturais e mediadoras (Vieira, A., 2016; Caride, 2016) para que, efetivamente, seja possível realizar a inclusão social e, claro, uma “escola para todos”.

#### CONTEXTOS MULTICULTURAIS PRECISAM DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

As pedagogias multiculturais ou, no seu cúmulo, multiculturalistas, por si só, não serão a melhor resposta para a aprendizagem da convivência e da inclusão social (Jares, 2007). Não servem para a construção de grupos, comunidades e

sociedades mais inclusivas e interculturais. Pelo contrário, reforçam as diferenças ao invés das semelhanças e da aprendizagem com o próximo. Podem, inclusivamente, contribuir para o aumento da guetização das diferenças culturais na escola: separatismos (turmas, grupos, constituídos com base na semelhança ao invés da heterogeneidade), excluindo desta forma, o dito de Saint Exupéry: “se és diferente de mim, ainda bem: enriqueces-me”.

Claro que trabalhar com iguais é, talvez, mais fácil. E, se já souberem muito, como é o caso de crianças e jovens proveniente de culturas próximas da reproduzida pela escola monoculturalista, melhor. Melhor, ou não. Depende para quem. Se o petiz chega à escola e sabe já ler pode ser um problema perante uma pedagogia monocultural em que o docente espera começar com todos de igual modo e calcorrear as etapas da pedagogia por objetivos que aprendeu como cartilha para ensinar. Resultado: exclusões. Muitas exclusões e violência simbólica (Bourdieu, *passim*) que não cabe agora aqui tratar.

### **DO PENSAMENTO SIMPLES AO PENSAMENTO COMPLEXO**

Ao contrário, a interculturalidade assenta, essencialmente, numa atitude que vê a troca cultural não como empobrecimento das sociedades, mas, bem pelo contrário, como uma maior completude do pensamento e das culturas. Somos, efetivamente, todos incompletos como bem nos ensinou Paulo Freire (*passim*) e seremos mais plurais e inevitavelmente mais compósitos (Malouff, 2002), mestiços (Laplantine e Nouss, 1997; Vieira, 2014) e complexos (Morin, 1996; Nicolescu, 2000) com o encontro e diálogo e debate com o(s) outro(s)

Esta lógica do pensamento mestiço, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. Efetivamente, somos muito o produto do cartesianismo e do positivismo que nos ensinou, durante séculos, a pensar factualmente e não processualmente; a pensar em estruturas e não tanto em processos. E quando se fala em mestiçagem, não se trata simplesmente de juntar, misturar, cruzar, etc. Contudo, ao nível do senso comum, na medida em que mestiço se contrapõe, habitualmente, a puro, privilegia-se, ainda que inconscientemente, o puro como bom e o mestiço como o contaminado. A mestiçagem, enquanto forma de interculturalidade deverá ser considerada como algo diferente de justaposição ou de fusão: “remete para a tensão constitutiva da relação de diferentes, para o dinamismo que ela implica [...] E para a conflitualidade criadora”. (André, 2005, p. 126).

Depois de uma análise rigorosa aos pressupostos epistemológicos e antropológicos à compreensão da multiculturalidade, João André (2005) defende que precisamos de uma epistemologia menos simples e unilinear e mais de uma epistemologia dinâmica capaz de dar conta de fenómenos complexos. Opõe, assim, vários pares epistemológicos de que nos servimos para recriar, no quadro seguinte, a fim de ajudar a compreender a interculturalidade como mestiçagem só entendível num quadro de análise epistemológica complexa:

EPISTEMOLOGIAS SIMPLES	EPISTEMOLOGIAS COMPLEXAS
Busca da causa-efeito	Compreensão dos múltiplos fatores que conduzem a um resultado
Paradigmas simples - (o objeto das Ciências da Natureza (CN) é mudo, não fala com o investigador	Paradigma da complexidade (Edgar Morin): o conceito de floresta que é mais que um conjunto de árvores. O olhar holístico.
a explicação do objeto (perspetiva ética)	A compreensão dos sujeitos a partir do seu ponto de vista (perspetiva ética)
Monoculturalismo	Interculturalidade
1 e 1 = 2	1 e 1= 3 (sinónimo de criatividade e de não determinismo)
monismo	mestiçagem. Pensamento mestiço.
ideia da pureza: “culturas puras” (sem aculturação	encontro e diálogo de culturas: mestiçagem cultural.
Identidades monolíticas e essencialistas	Culturas e identidades compósitas (Malouf) identidades sobrepostas (O’ Neill)
1 epistemologia	Identidades dinâmicas (em gerúndio – Vieira) e líquidas (Bauman)
Nomotéticas	Diferentes epistemologias
Tecnológicas	Ideográficas
Monológica	Ecológicas
Etnocêntrica	Dialógica
	Relativizadora e dialogante

**Quadro 1:** Epistemologias simples e epistemologias complexas. (fonte própria)

## A EDUCAÇÃO É POLÍTICA E CULTURAL

A educação é política, como sempre nos disse Paulo Freire. Significa que ela é, também, cultural e que a ideia da neutralidade é uma arma de arremesso da cultura hegemónica contras as culturas menos valorizadas às quais querem esconder o facto de que classifica quem pode classificar. “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cómoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (Freire, *passim*).

Não há neutralidade nos processos de ensino aprendizagem! A escola enquanto ensina a aprender, mesmo querendo “ser neutra”, como alguns discursos racionalistas ainda hoje sublinham, nunca o é. Nem tão pouco imparcial. “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (Freire, *passim*).

Se não quisermos ser cegos culturalmente, monoculturalistas e impositivos de um único processo civilizatório, teremos de assumir pedagogias interculturais que não destruam identidades, mas, antes, as reforcem e reconstruam na interação com a alteridade. A escola não pode ser a fábrica de construção de oblatos (Vieira, 1999, 2009, 2014). Da construção de cidadãos que são levados a esquecer a memória cultural e os saberes da infância (Iturra, 1990) para, em nome dum pseudo sucesso educativo se converterem, sabe-se lá com que sofrimento, à cultura da escola racionalista, cartesiana e descontextualizadora.

Os processos de ensino aprendizagem decorrem de códigos culturais, duma linguagem que reflete valores sociais e culturais. Não há um saber neutro, independente dum olhar e duma linguagem e classificação que são culturais (Bruner, 1997, 1999, 2000; Iturra, *passim*). Os saberes são construídos e interiorizados através de processos de assimilação e identificação numa mente que é cultural (Iturra, 1990 a) e, como frisou Geertz (1989), não existe uma natureza humana independente da cultura.

Portanto, o pensamento, os valores, os gostos, as habilidades são muito condicionadas pelo background cultural (Iturra 1990; Vieira, R. 1992, 1999, 2014) que dá um entendimento para a vida aos aprendentes. E “Aprender, recordar, falar, imaginar,

tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura” (Bruner, 2000, p. 11). Por outro lado, a criança não cai de paraquedas na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se sente como aluno nas cadeiras da escola (cf. Iturra, 1990a e b):

[...] Quando falo de aprendizagem, falo da incorporação no grupo social dos novos membros que nele nascem. Esta incorporação faz-se segundo a memória que existe já no conjunto das pessoas, e por diversas vias. É na escola que se pensa, quando se fala em aprendizagem. [...] (Iturra, 1990a, p. 51).

Também para Patrício (1993), “A educação é, intrinsecamente, uma relação com os valores. Ela mesma é apreendida e vivida como um valor. Faz, deste modo, todo sentido falar de axiologia educacional.” (p. 13). Por isso é fundamental que os professores entendam que a sua prática não se pode limitar à dimensão teórica dos problemas científicos. E que percebam que o seu modo de ensinar, a sua linguagem, os seus exemplos etc. são construtores de valores:

O educador é um indutor axiológico. Ou ele próprio tem elevada qualidade axiológica ou o processo de indução axiológica falha irremediavelmente. O problema da formação dos educadores é, de fato, um problema axiológico-educacional crucial. [...] O educador é, talvez, o fator mais importante do fato educativo, face ao ideal, à educabilidade e à comunidade educativa. É o educador que tem por função e missão realizar o ideal educativo em cooperação com o educando no seio da comunidade educativa. (Patrício, 1993, p. 68, 294).

Nesta linha, de que importa ensinar a partir da experiência de cada pessoa, John Dewey propôs um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. Esta teoria, da Escola Nova, assenta na ideia de que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno, o tal background cultural referido atrás.

Por isso há diferentes formas de aprender. Por isso urge a construção de etnocurrículos e fazer recontextualização pedagógica dos saberes escolares com os etnosaberes (Macedo de Sá e Macedo, 2015). Por isso urge flexibilização curricular e diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001) bem como a construção de pedagogias interculturais (Vieira, R. 2011) e de mediações sociopedagógicas (Vieira, A., 2016).

A ideia da “escola para todos”, e algumas suas concretizações, trouxe mais tensões sociais aos territórios escolares, exigindo outro tipo de respostas pouco comuns entre os professores.

Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores e há, assim, continuidades mas também muitas descontinuidades com a(s) cultura(s) dos alunos na escola, o que a torna um microcosmos social cada vez mais complexo (Vieira, A., 2016) pelo que também a gestão escolar, se quiser atender à diversidade na unidade terá muito a beneficiar com a implementação de processos de mediação intercultural e sociopedagógica bem como com a integração nos quadros escolares de profissionais de mediação a trabalhar a par dos docentes, assunto em voga, atualmente, mas que já vem sendo legislado em Portugal há pelo menos 3 décadas, (cf. Decreto-Lei 190/91 de 17 Maio).

## **PEDAGOGIAS SOCIAIS, INTERCULTURAIS E MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA**

De acordo com Perrenoud (2001), deve-se utilizar uma diferenciação pedagógica, intencional, em benefício dos alunos, fazendo discriminações positivas com a finalidade de atenuar as desigualdades e criar alternativas para ajudar os alunos com menos rendimento escolar. A adequação da situação didática ao grupo com que se está a trabalhar é fundamental, podendo o caminho usado funcionar num grupo e noutra não. Daí a importância do ensino diferenciado. Diferenciar, para Perrenoud (2001), é orientar as atividades para que o aluno use situações didáticas o mais significativas possível para o seu background cultural (Iturra, 1990a e b; Vieira, R. 1992; Vieira, A., 2016; Vieira, A. e Vieira, R., 2016). Trata-se de uma personalização-individualização no contexto biográfico de cada aluno e não de construir um currículo para cada um. Desta forma, o professor deve procurar que o grupo de alunos se consciencialize das suas diferenças de modo a construir uma identidade ao mesmo tempo coletiva e cooperante.

Praticar o ensino diferenciado implica pôr de parte uma série de preconceitos: rejeitar a ideia de que o insucesso escolar é uma fatalidade, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, considerados agressivos, indisciplinados, etc. Assim,

O currículo, como sequência organizada de experiências formativas, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada, mesmo em uma pedagogia frontal. A discriminação negativa instala-se em grande parte no currículo oculto. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc. E, com frequência, essas diferenças reforçam as desigualdades (Perrenoud, 1984 e 1993). [...] Se um professor nunca se perguntou com quais critérios trata os pedidos dos alunos, ignorando alguns, levando os outros mais ou menos a sério, ele não domina a parcela de desigualdade que, nas interações didáticas, está relacionada ao simples facto de que ele só ouve de forma regular e real, uma parte de seus alunos e não se dirige a todos do mesmo modo e com a mesma frequência (Perrenoud, 2001, pp. 25-26).

Diferenciar é disponibilizar-se para construir estratégias para trabalhar com os alunos considerados mais difíceis. As incertezas serão uma constante e as receitas não servem aqui. Também a avaliação deve ser diferenciada e essencialmente qualitativa. Mas diferenciar não deverá ser pondo autonomamente todos os semelhantes numa turma alternativa. Isso, em parte, é o que se fez com os currículos alternativos em Portugal (Vieira, A., 2016). Trata-se, antes, de flexibilizar, curricularmente, de forma que o mesmo currículo possa fazer sentido para cada aluno.

Perrenoud (2001, pp. 26-27) dá, mais recentemente, a seguinte definição possível de diferenciação do ensino: “diferenciar é organizar as interações e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”.

Desta forma, o problema não está nos alunos, nas famílias, nas comunidades, etc. O problema está na escola que tem que se adaptar à nova realidade sob pena de não ser para todos e apenas para a elite mais identificada com a sua cultura hegemónica.

Neste sentido, temos que começar a questionar o insucesso da escola na sociedade contemporânea e não apenas o insucesso dos alunos e das suas famílias em responder à forma escolar, pelo que urge, também, uma formação de professores mais antropológica e intercultural (Vieira, R., 1999) e virada para a investigação das culturas com que se trabalha, apostando no perfil de um professor mediador de culturas e identidades.

O professor é já, por excelência, pelo menos potencialmente, um mediador. Terá de ser, no mínimo, um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, pode aproximar as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, numa boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Mas o professor pode ser, também, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral.

Paulo Freire (2005, 2006) insistiu na ideia de que não é possível ensinar sem aprender e sem escutar. Na “Pedagogia da Autonomia”, falando dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica, Paulo Freire (2006: 23) refere que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”; e que a questão da identidade cultural, “de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desrespeitado” (idem, p. 42).

Neste sentido, tudo o que classificamos como mediação sociopedagógica, ou mediação escolar é, também, uma mediação sociocultural (Vieira, R. e Vieira, A., 2017). A escola contém o social em si (Vieira, A., 2016). As pessoas, professores e alunos, nem sempre se lembram disso mas a escola é um microcosmos da sociedade e é, ela própria, uma das várias instituições da sociedade.

A escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no género, na cultura, na(s) língua(s) e dialetos, na religião, no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do *eu* e do *nós*, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são, assim, parte substancial da vida e da vida na escola. Por isso, idealizar uma socialização num caldo de cultura homogéneo é pensar num modelo de formação que não serve para a vida real.

Todos estes processos são mais inclusivos que integracionista e deverão passa pela mediação intercultural e sociopedagógica (Vieira, R. e Vieira, A., 2017) como pedagogia social (Caride, 2016), não só de professores mais mediadores, mas, também, de técnicos superiores de trabalho social e de mediação socioeducativa tais como mediadores profissionais, educadores sociais; assistentes sociais; antropólogos, sociólogos (e não apenas psicólogos (cf. Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio), a trabalhar em equipas multidisciplinares nos agrupamentos escolares (Vieira, A., 2016).

### ELENCANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Em síntese, se pretendemos compreender a interculturalidade quer como uma atitude ou mesmo gramática de atitudes bem como um resultado dinâmico e imprevisível de abertura à compreensão e respeito da alteridade, precisamos de epistemologias menos unilineares, simples, e, pelo contrário, temos de construir epistemologias mais dinâmicas e complexas, capazes de dar conta de fenómenos complexos. E o encontro de culturas é, efetivamente um fenómeno complexo cujos resultados não são previsíveis. A diversidade cai facilmente no gueto e o multiculturalismo pode não levar ao intercultural que implica flexibilidades identitárias multitópicas (Vieira, A. 2016) mestiçagens culturais, e produzir, pelo contrário, vias para a separação e guetização.

A educação tem apostado muito na uniformização e na construção de cidadanias monoculturais. Mas a interculturalidade só é possível com a assunção de outras epistemologias mais complexas, com o refutar dos purismos culturais e com a aceitação das potencialidades da troca e da mestiçagem cultural.

Ora o ambiente social discrimina o diferente, considera a aculturação uma impureza (quando significa, modernamente, apenas, acréscimo, completude...) e, portanto, a gestão das diversidades tem-se feito muito pelo multiculturalismo perverso que gera condutas monoculturais e a interculturalidade tem passado por discursos mais folclóricos que por práticas verdadeiramente de pedagogia da transformação (Vieira, A. e Vieira, R., 2016).

### REFERÊNCIAS

- André, J. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagem em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariane Editora.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*. Lisboa: Ed. 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Ed 70.
- Caride, J. A. (2016). La Mediación como Pedagogia Social: Viejas Realidades, Nuevos Retos para la Intervención Social, in Vieira, R. e outros (orgs.) *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto : Afrontamento.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Tolerância*. S.Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2006). *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. RJ: Guanabara.

- Geertz, C. (1999). *O Saber Local. Novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Iturra, R. (1990 a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1990 b). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Laplantine, F. e Nouss, A. (1997). *A Mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maalouf, A. (2002). *Identidades Assassinas*. Lisbon: Difel.
- Macedo de Sá, S.M. e Macedo, R. S. (2015). *Etnocurrículo, etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura*. São Paulo: Loyola.
- Morin, E. (1996). *O Método III. O conhecimento do conhecimento 1*. Lisboa: Europa-América.
- Nicolescu, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- Patrício, M. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1995). *O Ofício do Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. e Jorge, V. (Orgs.) (1992). *Existe uma Cultura Portuguesa?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. e Vieira, R., (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2014). "Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities" in SAGE Open, Jan 2014, 4(1).
- Vieira, R. e Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural, *Revista Medi@ções*, 44-56.