

Ricardo Vieira, José Marques
Pedro Silva, Ana Vieira e Cristóvão Margarido
(Orgs.)

**PEDAGOGIAS DE MEDIAÇÃO
INTERCULTURAL E
INTERVENÇÃO SOCIAL**

Edições Afrontamento

Índice

Prefácio	7
<i>Rui Matos</i>	
Introdução	9
<i>Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ana Vieira, Cristóvão Margarido</i>	
1. La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social	13
<i>José António Caride</i>	
2. Mediações socioculturais: conceitos e contextos	27
<i>Ricardo Vieira, Ana Vieira</i>	
3. Educação intercultural e mediação sociopedagógica	57
<i>Américo Nunes Peres</i>	
4. A mediação no acolhimento familiar: propostas educativas na intervenção social ...	73
<i>Paulo Delgado</i>	
5. Mediação de conflitos em contexto escolar: pressupostos e desafios	87
<i>João Amado, Cristina C. Vieira</i>	
6. Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais	105
<i>Susana Faria, Ricardo Vieira</i>	
7. A prática da investigação no estudo da interculturalidade	125
<i>José Carlos Marques, Susana Faria, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Sara Mónico Lopes</i>	

Título: Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social

Organizadores: Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ana Vieira e Cristóvão Margarido

© 2016, Edições Afrontamento e Autores

Capa: Edições Afrontamento/Departamento gráfico

Edição: Edições Afrontamento, Lda

Rua Costa Cabral, 859 – 4200-225 Porto

www.edicoesafrontamento.pt/comercial@edicoesafrontamento.pt

ISBN: 978-972-36-1486-2

Colecção: Textos/118

Depósito legal: 410548/16

N.º edição: 1716

Impressão e acabamento: Rainho & Neves, Lda./Santa Maria da Feira
geral@rainhoeneves.pt

Distribuição: Companhia das Artes – Livros e Distribuição, Lda.
Comercial@companhiadasartes.pt

Junho de 2016

Este livro foi objeto de avaliação científica.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto UID/SOC/04647/2013.

MEDIAÇÕES SOCIOCULTURAIS: CONCEITOS E CONTEXTOS

Ricardo Vieira

Ana Vieira

1. MEDIAR É....

Qualquer tradução implica um vai e vem entre sentidos de diferentes margens linguístico-culturais. Numa primeira abordagem, podemos dizer que mediar é traduzir, no sentido antropológico. A mediação é, assim, uma estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais. Não estamos, portanto, a privilegiar as técnicas de mediação associadas à mediação clássica de que falaremos à frente.

Facilmente se ouve falar de mediação familiar, sociocultural, de mediação de conflitos, de mediação de seguros, mediação laboral, mediação intercultural, entre outras.

A mediação educativa, escolar e mediação sociopedagógica são, também, conceitos cada vez mais veiculados por parte dos profissionais da educação e nas intenções de alguns projetos educativos (Caride, 2005; Peres, 2010 entre outros).

Ao nos referirmos à mediação, enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, como uma filosofia hermenêutica, assumimos a comunicação interpessoal e intercultural (Aguado e Herraz, 2006; Arends, 1995; Vieira, 2011) como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Na mediação entre diferentes valores culturais, o trabalhador social e o educador emergem como mediadores entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitépica com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação. A finalidade do processo de mediação é buscar a autonomia desses grupos e pessoas, o tão referido, hoje, *empowerment*.

Em Portugal, a mediação surge na década de 90, impulsionada pelos programas comunitários vocacionados para a inserção socioprofissional de grupos

sociais desfavorecidos. Surgem projetos de entidades como a «Associação Cultural Moinho da Juventude», a «Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos» e a «Santa Casa da Misericórdia de Lisboa» que introduzem em Portugal o conceito e a prática de mediação sociocultural (Almeida, 2010). São criados cursos de formação profissional de mediadores socioculturais promovidos por essas entidades, dirigidos a jovens em risco de exclusão, com vista a dotá-los de competências escolares e profissionais, facilitadoras da sua inserção socioprofissional.

Embora não se conheçam bem, em Portugal, os ditos pais «teóricos da mediação», existem perspectivas e conceitos mediadores, já que muitos teóricos das ciências sociais e, em particular, da antropologia, da psicologia e da sociologia, acabam por ter um posicionamento face à relação sujeito – estrutura ou ao dito agenciamento.

As ciências da educação têm também procurado analisar o papel da escola na sociedade, evidenciando a forma como a segunda determina ou condiciona a primeira. Neste contexto, emerge a necessidade do mediador no sistema de educação e de formação, uma vez que a dinâmica social se joga nas intermediações dos processos de reprodução e de transformação das relações sociais de que é feita a vida escolar (Almeida, 2010).

Se a educação deverá ser um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e um instrumento para favorecer a justiça social, a escola deverá assumir-se como espaço fundamental de legitimação e de reforço dos valores que enformam o Estado que é hoje, contudo, cada vez mais multicultural. A escola de hoje tem, neste sentido, de procurar vias de tradução intercultural (Vieira, 1999 a, 2009) pois não só reconstrói sistemas cognitivos como, também, opera ao nível dos processos identitários pessoais e grupais.

Assim, o acompanhamento dos alunos é assumido como a pedra basilar da intervenção formativa, dirigida a grupos sociais desfavorecidos e traduz-se sob a forma de mediação entre o aluno, a ação educativa e o exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde, etc., numa abordagem integrada e centrada no aluno.

Esse acompanhamento concretiza-se de um modo particularmente significativo no âmbito da mediação sociocultural (Almeida, 2010). Neste sentido, a escola tem um papel fundamental, enquanto instituição mediadora, no sentido de favorecer não só o acesso e sucesso escolar daqueles alunos, pela facilitação dos processos de inclusão no interior da mesma, mas, também, pela necessidade de buscar a inclusão social.

Ao trabalhar com as diversidades, isto é, com outras identidades, e ao procurar formas de ajuda à emancipação, a mediação tem vindo a desenvolver-se e a especializar-se, em vários domínios, desde as Ciências Jurídicas, à Gestão, Psicologia, Antropologia, Sociologia e a temas transversais aplicados à Educação.

Para Maria Torremorell (2008), o papel transformador e humanizador da mediação deverá passar da simples instância do processo judicial, ou de uma alternativa ao mesmo, para vir a ocupar um lugar central de uma nova cultura universal. Trata-se de um debate iniciado, mas muito aberto, ainda (Baptista, 2009; Caride, 2005; Correia e Silva, 2010).

A mediação pressupõe um avanço na desejada coesão social. Inclui os diferentes participantes no conflito, promove a capacidade de compreensão, aceitando as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e contribui para a participação democrática, visto que fomenta a livre tomada de decisões e compromissos. Mas este processo não é automático. Como refere Torremorell (2008: 8), «[...] não deduzimos que os processos de mediação, por si só, venham a construir a ponte social para um futuro mais humanizado, mas sim que tais processos talvez assentem uma das pedras que nos ajudarão a cruzar o rio e ambos os sentidos».

Por vezes há uma visão simplista da mediação aplicada a nível comunitário, penal, familiar, laboral, escolar, internacional. Tal pode levar-nos a considerar como uma via secundária de condução de conflitos, sendo a principal a via legal. Se for feita uma reflexão mais pormenorizada, descobrem-se os inumeráveis valores compreendidos no processo de mediação (Bonafé-Schmit, 1992; Jares, 2007).

Para Six (1990: 11), «a mediação sempre existiu. Sempre houve, nas tribos ou povoações, sábios a quem se recorria com toda a naturalidade, que traziam sossego às pessoas diferentes, seres que eram alicerces da fraternidade». A figura do mediador está, assim, ligada a uma pessoa razoável e amante da justiça com capacidade para dialogar e utilizadora de um senso comum relacional, que lhe dá capacidade para participar em conflitos alheios sobre os quais exerce uma ação reestruturante.

Não há dúvida que, desde o seu início, a mediação é um movimento polifacetado, variado e pluralista e os objetivos do processo são, efetivamente, expressos pelo binómio ganhar-ganhar. Burgess e Burgess (1997) defendem que a mediação é um dos principais métodos de resolução alternativa de disputas que às vezes passa por um processo informal, onde existe um «terceiro» neutro sem poder de imposição de uma resolução, apenas ajudando as partes a alcançar um acordo. Para Six (1990), a mediação «é ao mesmo tempo uma técnica e uma arte», onde surge «um terceiro», cujo objetivo é ajudar a chegar a um acordo. Adam Curle (in Torremorell, 2008: 17) reporta-se ao âmbito internacional falando num processo que «contribui para o acordo político ao mesmo tempo que cura as feridas do ódio e começa o processo de transformação da inimizade em irmandade». Finalmente, existem vários autores que colocam a tónica da mediação no campo da comunicação humana. É o caso de Giró (1998) que refere, simplesmente, que «mediação é comunicação».

A tão propagada expressão «resolução de conflitos» reporta-nos, muitas vezes, para o conceito de eliminação dos conflitos. Já a expressão «gestão de conflitos» não pretende acabar com os conflitos (coisa impossível), mas sim, antes, resolvê-los. Aqui, a mediação é vista apenas como uma técnica, uma ferramenta utilizada nas relações interpessoais com problemas complexos. Na realidade, na mediação combina-se uma atitude cultural com um manejo de técnicas. É esta ligação a chave da mediação.

Quanto à presença do terceiro termo, «o terceiro» refere-se ao mediador como pessoa, ou à equipa que assume a função de ponte, ligação ou catalisador dos processos de mediação. A terceira parte pressupõe e condiciona a existência de duas partes: «A estrutura ternária implica abertura, uma vez que o terceiro rompe a dualidade em que os dois seres se encontram envolvidos» (Torremorell, 2008: 23) e é para eles um ponto de referência comum.

No que respeita à questão da neutralidade em mediação, que é um dos aspetos mais polémicos da mediação, quando se fala do mediador, é verdade que o mediador tem de «manter uma posição equilibrada e equidistante dos protagonistas do conflito com o objetivo de garantir que o processo não se vicie, nem se atue com base em preconceções» (idem, p. 23), mas também é verdade que «nunca ninguém deveria ter tido a ideia de ser neutro. Nunca houve neutralidade, nunca há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto» (Galtung, 1995 in Torremorell, 2008: 23-24). Assim, passou-se, mais recentemente, a falar de imparcialidade em vez de neutralidade, embora alguns autores continuem a achar tal uma abstração. Há, ainda, autores que em vez de falarem em imparcialidade – não tomar partido por ninguém – falam em «multiparcialidade», ou seja, tomar partido por todos. Tal implica atitudes independentes e empáticas por parte do mediador. Contudo, segundo muitos autores, a empatia não é neutral.

As Ciências da Educação têm também procurado analisar o papel da escola na sociedade, evidenciando a forma como a segunda determina ou condiciona a primeira. Neste contexto, emergem as discussões sobre a necessidade do mediador e sua profissionalização no sistema de educação e de formação, uma vez que a dinâmica social se joga nas intermediações dos processos de reprodução e de transformação das relações sociais de que é feita a vida escolar (Almeida, V., 2010). Para Helena Almeida (2009: 118),

«A mediação potencia a construção de laços sociais, e constitui, inclusive, uma nova abordagem no processo de inclusão social, quando operacionalizada no domínio social e cultural. Por exemplo, os profissionais que trabalham com grupos de ciganos, luso-africanos e africanos imigrados em Portugal, deparam-se com pessoas marcadas pelas múltiplas diferenças culturais com a socie-

dade de acolhimento, tais como diferenças de identidade étnica, de cultura, de padrões de comportamento e organização social. [...] Essas diferenças tendem a ser reconfiguradas como desigualdades, tendem a induzir ou até a justificar, assimetrias, privações e marginalizações a que os membros daqueles grupos são sujeitos. O que dificulta ou mesmo impede a realização dos seus direitos pessoais, o desenvolvimento de sentimentos de autoestima e respeito, a sua inserção familiar, social, laboral, profissional, cívica e a sua relação com as instituições, as normas e as rotinas da sociedade englobante».

Bonafé-Schmitt (2010) inscreve-se numa linha de mediação social que parece esgotar-se na mediação de conflitos, quer seja mediação de bairro, quer seja mediação escolar recorrendo a técnicas de regulação de comunicação e de negociação, concedendo aos mediadores de bairro ou de escola um certo poder de gerir conflitos. Face a este reducionismo, concordamos com Tiago Neves (2010: 39) quando diz que «pensar a mediação como forma de intervenção social exige não perder de vista o fator que está na sua origem: o conflito» A mediação, segundo esta visão, está intrinsecamente ligada ao conflito e só existe porque este existe também. Para outros (Six, 2002), o papel do mediador não se esgota na resolução de conflitos. Esta é mesmo uma ideia muito redutora da mediação. Além disso, o conflito é visto como algo a controlar. Ora, o conflito deve ser visto como inerente à condição humana, levando a uma transformação pessoal e social que pode representar uma riqueza no relacionamento pessoal e intercultural.

Embora considerada uma área emergente, muitos são já os trabalhos de mediação e de investigação sobre o processo de mediar, pelo que seria fastidioso continuar a elencar mais definições e posicionamentos teóricos.

Finalmente, nas palavras de Capul e Lemay (2003: 113), «a mediação é, portanto, esta arte do «entre-dois» em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o que virá numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se em devido, entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar».

2. ENTRE DIFERENTES, A TOLERÂNCIA NÃO BASTA: MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL, ESCUTA, ENTENDIMENTO E RESPEITO PELO OUTRO

Mediar implica uma escuta ativa e o entendimento do outro. De todos os outros, na sua própria racionalidade (lógica e entendimento). Por isso, não basta tolerar, é preciso respeitar, ainda que discordando de algumas tomadas de posição do(s) outro(s). Mediar socioculturalmente é encontrar terceiros lugares de entendimento entre posições à vezes extremadas, que não são, ainda, necessariamente,

conflito [ainda não chegaram ao fim da linha – a foz do rio... de que falaremos adiante] mas que são já relações de discórdia e de alguma tensão social.

Há, desde logo, aqui, alguma reconceptualização necessária a fazer em torno do conceito de tolerância. A mediação sociocultural não pretende introduzir a tolerância entre os agentes sociais envolvidos como o fim de um processo de reconciliação. A mediação tem que buscar transformações. E de todos os envolvidos. Transformações que têm de assentar num entendimento do entendimento do outro, aquilo que é vulgarmente definido como hermenêutica. Mas não numa hermenêutica unilateral, do dominante procurar entender o mais frágil ainda que o venha apenas a tolerar. Mais que isso, como escreveu Boaventura de Sousa Santos, urge uma hermenêutica diatópica, quer dizer, a partir de cada um dos «topos». A partir de cada um dos «dois» lugares. Ou, indo, ainda, um pouco mais longe, como esses dois lugares, ainda que ideais para pensar numa situação simples a mediar, urge partir de todos os lugares epistemológicos como já escrevemos anteriormente. Quer dizer, urge que o mediador sociocultural potencie hermenêuticas multitópicas (Vieira, A., 2013; Vieira, 2011) que levem ao entendimento e respeito, que não significa, necessariamente, concordância e identificação, e não apenas à tolerância. Como recorda Adalberto Dias de Carvalho, é preciso ter presente que

«se a tolerância não emerge de um ceticismo – que seria antes corolário da indiferença e do relativismo –, mas de uma atitude de aceitação da relação ou coexistência com o que recusamos ou, pelo menos, não aceitamos, tal quer dizer que a diferença – de opiniões, de crenças, de comportamentos ou de valores – não compromete a estranheza e a colocação do outro fora do perímetro privado da nossa identidade pessoal e/ou grupal. Aceitar a presença da alteridade não se identifica necessariamente com a partilha pura e simples dessa alteridade, quando se trata de uma alteridade radical. Com a alteridade radical pode coexistir-se, não tem que haver comunhão. É o caso da existência de várias confissões, pelo menos nos países europeus» (Carvalho, 2012: 64).

É por isso que dizemos que tolerar não basta (Vieira, 2011; Vieira e Vieira, 2016). Nos tempos modernos, o termo «tolerância» só adquiriu uma conotação positiva a partir do século XIX, com o livre pensamento. Até aí, a religião condenava a tolerância eclesiástica em relação aos não crentes. Hoje, a tolerância tornou-se, de repente, arma usada em muitos discursos políticos e político-partidários a favor da paz e da salvação do mundo. Mas, ser tolerante não basta. Não cremos que seja o caminho de podermos ser diferentes e vivermos juntos (Touraine, 1999). Quando muito poderíamos viver justapostos mas segregados e não comunicantes. A via da tolerância, como produto acabado, não parece ser o caminho da transformação

diatópica ou multitópica, de que falámos, conducente a uma sociedade mais intercultural. Pelo contrário, a tolerância passiva promove a segregação.

Recoloca-se, de novo, sempre a questão de saber o que implica a ideia de tolerância relativamente às condutas de intolerância. Se se tolera a intolerância, aceita-se a injustiça. Então um mediador vai tolerar e sugerir a tolerância sobre quem agride outrem? Ou o mediador sociocultural tem de agir e, nesse momento, abandona os princípios da mediação clássica, assentes na neutralidade e na imparcialidade e tem de intervir, socialmente, tomando parte (uma blasfémia para os fundamentalistas da mediação clássica) sob pena de assistir e permitir a aprovação e reprodução da violência, seja ela de que tipo for? Complexo, provavelmente controverso e criticável pelos fundamentalistas da mediação de conflitos, mas que se prende com realidade social, aquela que nos interessa, e não apenas com técnicas, exercícios e princípios abstratos e gerais para usar formas de conciliação sem compreensão de contextos e identidades para produzir transformações (Vieira e Vieira, 2016).

Na verdade, a tolerância passiva conduz à intolerância ativa ou deixa-lhe o caminho aberto (Héritier, 1999). Significa que se se tolerar os atos intolerantes, sem mediação e contenção dos mesmos, se amplificam as intolerâncias. O que fazer, portanto, com os intolerantes? Talvez uma ação mediadora no sentido transformador e reabilitador (Torremorell, 2008; AAVV, 2008) assente na escuta ativa mas também na reflexividade dos implicados e, claro, dos intolerantes, o que passa por um processo educativo e de tomada de consciência das incompletudes das culturas e dos sujeitos (Freire, 2006, Santos, 1997, Demo, 2005, Jares, 2007), implicados que, do nosso ponto de vista, tem mais a ver com pedagogia social do que com a mediação clássica da «resolução de conflitos» (Vieira e Vieira, 2014; Vieira e Vieira, 2016).

A este propósito, Torremorell (2008: 70) diz que

«é evidente que, se pretendemos criar novos nexos de união entre cultura de mediação e mudança social, teremos de mostrar em que é que baseamos a nossa confiança no potencial educativo da mediação.

O facto de seguirmos os valores da mediação afasta-nos, forçosamente, da sua visão mais instrumentalizada – que gira à volta do conflito e da sua solução – e o discurso reordena-se à volta de um novo horizonte sociocultural no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas».

Ainda a propósito das contradições que o conceito de tolerância encerra, Muniz Sodré frisa bem que «a prática demonstra que toda a tolerância é intolerante para com a intolerância dos outros e, por isto, tem a mesma precariedade dos senti-

mentos piedosos com que os fortes contemplam os fracos» (Sodré, 2001: 21). Por seu lado, e na mesma senda, Carvalho (2012: 66) sublinha a problemática da «radicação das atitudes de tolerância» e questiona:

«Será que quem é minoritário ou dependente chega alguma vez a ser tolerante? Dito de outra maneira: será que a tolerância é um privilégio dos poderosos enquanto exercem o seu poder, constituindo para eles um dever imposto justamente pelo humanismo, ficando para o súbdito ou minoritário o direito a ser tolerado?» (Carvalho, 2012: 66)

Por isso é mesmo necessário mudanças e transformações tanto na política global, europeia, da ONU, dos Direitos Humanos, etc., como nas políticas particulares (Caride, 2009). Todos somos incompletos, imperfeitos e tal consciência deve ser o motor da transformação para novas atitudes, práticas e políticas sociais de construção de convivências e de cidadanias respeitadoras. E a mudança, se pode não ir contra a tradição cultural, transforma-a sempre. Como afirma Combesque (1998), urge criar novas regras políticas, sociais e morais mas, agora, à escala mundial, uma espécie de contrato, aceitável pelo conjunto da sociedade humana e no qual se reconheçam todas as suas componentes. «Para ser credível, esse contrato deve ir buscar as suas fontes ao património cultural da humanidade no seu conjunto e não apenas a uma determinada civilização. O melhor meio de o conseguir é partir do princípio que nenhuma sociedade evolui apenas devido a pressões externas mas sim graças à sua dinâmica» (Combesque, 1998: 21). E isto implica romper com a ideologia perversa das políticas multiculturalistas, da participação por quotas e outras formas de buscar a representação social, que, em nome da igualdade de direitos, acentuam a desigualdade no acesso ao poder e aumentam a insularidade das culturas particulares. Implica, também, a rutura com a defesa romântica do relativismo cultural como base justificativa para tudo desde que conforme à norma local.

A alternativa parece-nos passar não só pela tal hermenêutica diatópica e multitópica mas, também, pelas metamorfoses processuais das identidades culturais e pessoais (Vieira, 2009), e, também, por um modelo de interculturalidade para a comunicação, a educação e a sociedade no seu todo global, assente numa necessária transformação de todos os diferentes, que não a uniformização, com vista ao encontro de pontes e trânsitos feitos a partir de todas as margens. Quer dizer, a partir de todos os diferentes que, ao se consciencializarem como incompletos, pretendem comunicar com os outros, por livre vontade, para delas retirarem as influências desejadas ou as com que se venham a identificar, mesmo que minimamente.

Contudo, sabemos que os fundamentalismos existem e que assim são chamados por quem tem uma visão crítica dos mesmos. O machista não se considera

machista. A sua educação domesticadora, que porventura teve, fê-lo acreditar na biologiação e naturalização (Silva, 1986) dos seus hábitos, por vezes ancestrais, que acompanham os seus papéis sociais masculinos. O racista não se acha racista. Aprendeu a naturalizar a hierarquia, e o topo da mesma que habita, com que a sua sociedade organiza as relações entre género, classe social, etnia, poder de compra, etc. É que não existem raças humanas, o que existe são pessoas, atitudes e comportamentos racistas, assentes justamente nessa ideia de que há uma raça, a sua, que legitimamente se impõe por se crer superior. Portanto, reforçando, os fundamentalistas não se consideram fundamentalistas. E, mais, tal é a cegueira da diversidade cultural que patologizam (Vieira, A., 2013), perseguem, mutilam, excluem, discriminam e matam quer pelo genocídio, quer pelo etnocídio, todas as diferenças.

«Os fundamentalismos estão assentes em princípios que impõem uma verdade que não pode ser discutida e muito menos criticada, negando toda a reflexão e apreciação crítica, a autocrítica e a crítica, processos inerente a uma autêntica educação e a uma convivência democrática e livre. Como refere Boff, o fundamentalismo «não é uma doutrina, mas uma forma de interpretar e viver a doutrina. É assumir as regras e as normas das doutrinas sem ter em conta o seu espírito e a sua inserção no processo de mudança da história, que obriga a efetuar contínuas interpretações e actualizações precisamente para manter a sua verdade essencial. O fundamentalismo representa a atitude de quem confere um carácter absoluto ao seu ponto de vista pessoal. Quem se sente portador de uma verdade absoluta não tolera nenhuma outra verdade e o seu destino é a intolerância. E a intolerância gera o desprezo pelo outro; o desprezo gera a agressividade; e a agressividade origina a guerra contra o erro, que deve ser combatido e exterminado» (2003:25)» (Jares, 2007:59).

Defendendo a mediação como um processo pedagógico, transformador e reabilitador como já vimos, Torremorell considera 5 níveis de análise do valor pedagógico da mediação: 1) a mediação consigo própria (intrapessoal), que se prende com a formação integral do cidadão; 2) a mediação como processo de promoção da convivência com a alteridade (interpessoal); 3) a mediação como «coeficiente de coesão (intragrupal) que remete para a comunicação dentro dum mesmo grupo ou comunidade; 4) a mediação como intercomunicação entre grupos (intergrupal); 5) a mediação como cultura que promove «competências culturais no sentido em que promove atitudes de abertura em relação a outras formas de entender a existência ou, o que vai dar ao mesmo, capacidade para gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos» (Torremorell, 2008:76). Recorrendo ao conceito de paz e à sua reconceptualização, a autora sublinha que «deixou de ser considerada uma coisa passiva e inalcançável para passar a ocupar

um lugar cada vez mais relevante no quotidiano. [...] Substituir a cultura da confrontação e do litígio pela da mediação e do consenso vai de encontro aos ideais de paz, que, infelizmente, se materializam com demasiada lentidão» (Torremorell, 2008:76).

Nas palavras de Alain Touraine,

«nesta época de dominação global, [...] só a ideia de Sujeito pode criar não só um campo de acção pessoal mas sobretudo um espaço de liberdade pública. Só conseguiremos viver juntos se reconhecermos que a nossa tarefa comum é combinar acção instrumental e identidade cultural, logo, se cada um de nós se constituir como Sujeito e se nos dermos leis, instituições e formas de organização social cujo objetivo principal é proteger a nossa exigência de viver como Sujeitos da nossa própria existência. Sem este princípio central e mediador, a combinação das duas faces da nossa existência é tão impossível de realizar como a quadratura do círculo» (Touraine, 1998: 214).

E é assim que, a nosso ver, ao invés da exclusividade do uso de técnicas que se acredita resolverem os conflitos, da inculcação de valores da educação formatadora, a mediação sociocultural tem um sentido pedagógico e de educação social e deve ter como horizonte, mais que a forja da identidade nacional, uma escola de sujeitos (Vieira, 2011: 102-103).

Claro que ser sujeito não é, também, o absoluto contrário da estrutura sociologista. Ninguém pode ser sujeito a 100%. Não há livre arbítrio. Somos todos condicionados, embora haja sempre campos de possibilidades (Vieira, 2009). Há espaço para a individualidade, essencialmente nas sociedades democráticas, mas somos todos condicionados pelos padrões culturais que nos enformam. E é por isso que Pierre Bourdieu sempre preferiu o conceito de agente social (agenciamento) ao invés do de ator social que prende o indivíduo à estrutura, no desempenho de um papel que, supostamente, lhe é totalmente exterior e imposto, e do de sujeito que por muitos outros é visto como alguém totalmente emancipado (Bourdieu, 1992).

Edgar Morin defende que o termo «sujeito» encontra a sua definição relacionando os significados de autonomia e de auto-organização, ligando permanentemente o ser vivo e o seu meio ecológico e social, «[...] uma dependência original em relação a uma cultura» (Morin, 2002:126). Efetivamente, numa relação que envolve o indivíduo e a sociedade a pessoa nunca é autónoma sem a sua dimensão social. «A autonomia é possível, não em termos absolutos mas em termos relacionais e afetivos» (Morin, 2002:126).

A terminar este ponto que sublinha a dificuldade da construção da convivência entre diferentes e do papel que as mediações socioculturais devem ter para o efeito convém reter que «o ser humano vacila entre ter de se impor, pra satisfazer sua

pretensão de sujeito, e conviver, para satisfazer a vida possível. Não se pode ser nem dependente, nem independente demais.» (Demo, 2005:83).

3. ENTRE MUNDOS CULTURAIS: MEDIAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS

Qualquer aprendizagem produz (trans)formações. Transformações em termos cognitivos, como é o caso da aprendizagem do cálculo matemático, económico e de todas as literacias, mas não só. Há uma transformação do eu sempre que se aprendem novos conhecimentos, seja na escola, seja nos diversos contextos culturais. E essa aprendizagem/formação, se efetivamente houver apreensão, que implica autoconstrução (Vieira, 2014), origina transformações cognitivas (Vieira, 2011). Por isso a formação é transformação (Nóvoa e Finger, 1988); Pineau, 1983; Vieira, 2011). Mas as aprendizagens operam, também, transformações culturais e identitárias (Vieira, 2009; 2014; Vieira e Vieira, 2016). Ninguém aprende no vazio cultural, pelo que as aprendizagens cognitivas são acompanhadas de identificações e desidentificações com os textos e contextos de aprendizagem e de aquisições e rejeições culturais. Da triangulação complexa entre a autoformação, a heteroformação e a ecoformação (Pineau, 1983) pode, assim, resultar a emergência de novas formas culturais, terceiras culturas (Brockman, 1998) e, nas pessoas, em concreto, submetidas a novas formações e aprendizagens, terceiros instruídos (Serres, 1993). O sujeito (trans)formado renasce de novo. Já não é apenas produto de uma socialização primária num dado contexto. É agora um terceiro instruído; uma terceira, quarta, quinta e mais dimensões de ser e estar; uma (re)construção identitária, uma recriação entre o background já possuído e as alternativas culturais constatadas e interiorizadas pelo indivíduo. Vale a pena recordar as próprias palavras de Michel Serres:

«Singular e única, produto dos genes do pai e da mãe, a criança só evolui através de cruzamentos e fusões. Toda a pedagogia retoma o processo de gestação e nascimento do indivíduo. Nado canhoto, aprende a servir-se da mão direita; permanecendo esquerdino, renasce destro pela convergência das duas direcções e hemisférios. Nascido gascão, torna-se francês através da educação, ou seja: mestiço. E sendo gascão em francês pode tornar-se em espanhol, italiano, inglês ou alemão, se aprende uma nova língua e cultura, guardando porém a de origem» (Serres, 1993: 19).

Esse terceiro instruído, esse sujeito mestiço, culturalmente falando, corresponde ao processo de reconstrução identitária. A construção/reconstrução da

identidade corresponde sempre à integração do novo no já possuído (tal como em determinada aprendizagem), donde resulta não uma adição mas antes uma integração feita um pouco ao modo de cada um. Por isso autoconstruída na triangulação com a ecoformação e a heteroformação. Por isso idiossincrática.

Na interação entre diferentes, com ou sem mediação de um terceiro elemento, profissionalizado, ou não, há, também, sempre transformações das partes envolvidas. Mesmo no caso dos excessos de fundamentalismo e duma tentativa irreduzível de se manter intocável e exigir que a mudança seja feita não por si mas pelos outros, essa(s) pessoa(s) não deixa(m) de ser tocadas pelo olhar e opinião dos outros, ainda que, por vezes, mal ouvidas, e muito pouco escutadas, sobre as quais refletem em casa, de noite ou de dia, ainda que de uma forma eventualmente autocentrada, egocêntrica e etnocêntrica.

Falar de mediação intercultural é admitir que terá de haver transformações das partes envolvidas, em termos de atitudes, comportamentos, representações e ações, por forma a se encontrarem plataformas de entendimento que não são pontos aritméticos fixos, mas, antes, terceiros lugares móveis, consoante as temáticas e acordos em discussão. Mas este processo não é linear e nem sempre tem finais de história felizes, tal como nos filmes românticos. Os choques de cultura e os choques interpessoais, que não deixam de ser, também, choques culturais, estão sempre eminentes como hipótese presente e futura. Por isso é importante refletir sobre os choques de cultura realizados, diferentemente, consoante os indivíduos que interagem, cada um com a sua história de vida, daí resultando ora processos de interação de forma mais dialogante, intercultural, mediadora, criadora e transformadora, ou, pelo contrário, mais acentuadores e vinculadores de fronteiras pessoais e sociais que se transformam em etnoculturais e, por isso mais monoculturais (Barth, 2004).

A este propósito dos encontros de culturas, de choques culturais e da emergência de novas formas culturais ou de terceiras culturas (Serres, 1993), o conceito de híbrido é, nos contextos anglo-saxónicos, provavelmente mais usado que o de *métissage* (conceito de origem francesa). Raros são os textos em inglês que usam o conceito de «*Métissage*» ou de *Mestizo*. Encontramos Anzaldúa (1987) que nos fala de *New Mestiza* e de Homi (1996) que se refere a este conceito em «*Culture's in Between*» mas não muito mais. É muito mais usual encontrar-se o conceito de híbrido. Mas o conceito de híbrido remete para uma classificação muito cartesiana em que a normalidade cultural se situa num dos polos sendo que tudo o que não é nem um nem outro surge como impuro, híbrido. Mas não há meios termos na linguagem da complexidade: há terceiros (Serres, 1993), mestiços, dimensões novas construídas a partir de misturas que mantêm traços de origem, traços de adoção e traços de criação.

Logo, o conceito de mestiçagem, devidamente percebido no contexto das novas análises mais francófonas, remete, sim, para o intercultural mas nunca para o multiculturalismo que simplesmente tolera as diferenças culturais coexistentes num espaço mas sem promover o diálogo da convivência que leva à Mestiçagem e à assunção de um novo paradigma que rompe com a ideia de pureza para mostrar que todas as culturas são dinâmicas, compósitas e mestiças.

O híbrido acaba por ser uma classificação usada por quem tem um olhar monolítico. Creio que Stuart Hall tem este cuidado quando se analisa a si próprio como um híbrido. Ele tem bem consciência da fragilidade do conceito de hibrididade (Hall, 1992) que, como é sabido, provém da biologia, tal como o de mestiço, mas que, ao contrário deste, que permite a criatividade (Laplantine et Nous, 1997; Wieviorka, 2002; Serres, 1993), o híbrido não se reproduz biologicamente; está condenado à extinção. Por outro lado, também o sincretismo leva à ideia de fusão, de «*melting pot*», o que não corresponde ao paradigma de criatividade pelo encontro cultural nas pessoas, na música, na pintura, na cultura em geral, onde o todo e as partes coexistem dinamicamente nessa nova totalidade mestiça (Laplantine et Nous, 1997; André, 2005; Vieira, 2009, 2011 e 2014).

Quanto ao multiculturalismo (o *political correctness* norte-americano, a reivindicação do direito das minorias e das «comunidades étnicas», a apologia do pluralismo terapêutico...), ele é, vê-lo-emos, exatamente o contrário da mestiçagem. Funda-se na coabitação e na coexistência de grupos separados e justapostos, firmemente virados para um passado que convém proteger do encontro com os outros (Laplantine et Nous, 1997: 75).

Claro que, também, o conceito de mestiçagem não pode ser usado ingenuamente:

É certo que, de entre estas noções, o conceito de mestiçagem é o que mais armadilhado se apresenta, quer pela sua génese histórica no contexto de processos de colonização forçada sob o peso, a força e o poder da cruz, das correntes, do chicote, da pólvora e da violação, quer pela possibilidade da sua contaminação, pelo confronto com a noção de pureza a que aparece como contraponto, contaminando maniqueisticamente com um sentido de impuro aquilo a que se refere [...] (André, 2012: 95-96).

Contudo, se usado contextualizadamente e com a prudência necessária, e despindo-o das conotações racialistas, assimilacionistas e monistas que não lhe são intrínsecas, não nos parece ser menos adequado, bem pelo contrário, do que outros conceitos que surgem como alternativa, como é o caso de hibridismo.

Como refere, ainda, João André, Filósofo de formação mas que tem um trabalho notável, em Portugal, de aproximação à antropologia, à educação intercultural, à mediação e ao pensamento mestiço,

«o conceito de hibridação ou hibridismo tem vindo a ser utilizado por outros autores que olham com reservas para o conceito de «mestiçagem». É o caso, nomeadamente, de Garcia Canclini que, na sua obra *Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la Modernidade*, México, Girijalbo, 1990, prefere esta expressão para caracterizar os processos de misturas interculturais que se verificam atualmente, mas que, simultaneamente, se caracterizam também pela incorporação dos efeitos de histórias e memórias diversificadas» (André, 2012: 96).

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 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: 126).

Quando aplicamos o conceito de mestiçagem à identidade pessoal e à cultura pessoal, como foi reiterado atrás, é, justamente, para dar essa ideia não só do *mix* mas, também, como pensamos que já ficou claro, do processo, do inacabado que é cada sujeito em cada momento da sua história de vida. Não nos podemos pensar como seres estáticos. E a mediação provoca, justamente, dinâmicas nas identidades pessoais e sociais, quer dizer, na imagem de si e na imagem refletida pelos outros. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o(s) outro(s). Existem sempre trocas entre ambos. E é dessas trocas com um outro que vamos construindo as nossas próprias aprendizagens (Vieira, 2011). Assim, construímos o nosso caminho ao caminhar – através das múltiplas experiências em que vamos participando ao longo da nossa existência – e vai-se (re)construindo a nossa identidade na medida que as nossas identificações culturais não são exclusivas nem sempre as mesmas, como é o caso particular do *trânsfuga Intercultural* (Bourdieu, 2005; Vieira, 1999 a, 1999b, 2009, 2011, 2014, Vieira e Vieira, 2015a).

Compreende-se que quem vive a estabilidade cultural com poucas interações com a alteridade tem tendência a ter atitudes mais monoculturais e mais próximas

do comportamento modal da cultura onde se inserem originalmente com os seus pares e seus familiares (Vieira, 2009). As que, por diversas razões, sofrem processos de mobilidade social, quer ascendente quer descendente, ou atravessam vários contextos socioculturais na trajetória social em função de processos migratórios, de processos de escolarização ou outros, são submetidas a processos de metamorfose cultural e reconstruem, assim, as suas identidades pessoais: reconstrói-se a imagem que o *eu* tem de *si* e a que oferece aos *outros* (Dubar, 2006).

No caso do imigrante, este procura construir o seu novo *eu*, situado entre a cultura de origem e a cultura de chegada, separando esses dois mundos, conciliando-os ou construindo uma terceira dimensão identitária, procurando a via mais segura do ponto de vista ontológico (Camilleri, 1993; Serres, 1993). Falamos, portanto, da complexa questão das estratégias que os sujeitos adotam para gerir os múltiplos contextos culturais de uma forma que entendem menos invasiva na edificação permanente da sua identidade pessoal e social, de modo a evitar a crise identitária à qual estão particularmente sujeitos na situação de processo migratório.

A gestão das identidades apresenta-se como um terreno dilemático e conflituoso, de negociação incessante entre as condições objetivas e subjetivas. O conceito de estratégia identitária indica que o indivíduo possui margem de manobra para se (re)inventar diferente (Camilleri *et al.*, 1990). É através destas estratégias que a identidade se constrói ao longo da vida, ainda que nem sempre estas sejam utilizadas de forma consciente. As reconfigurações identitárias vão depender, assim, dos lugares estruturais e das possibilidades de agenciamento que neles vão encontrar (Magalhães, 2001; Dubar, 2006).

Quem experimenta contextos migratórios mediante múltiplas referências culturais e situações complexas, tende para o hibridismo identitário, de acordo com Hall (2003a, 2003b), ou para a mestiçagem (Laplantine e Nouss, 1997; Vieira, 2009, 2011 e André, 2012). Conforme destaca Stuart Hall, «[...] na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas» (Hall, 2003a: 27). Neste sentido, a busca dos sentidos e pertencas identitárias torna-se complexa, requerendo dos sujeitos um trabalho de reflexividade e (re)construção constante de *si*, apelando a mecanismos próprios que lhe permitam gerir as suas subjetividades e idiosincrasias com «um pé em cada local» (Sarup, 1996: 7).

Para muitos imigrantes, o sucesso na sociedade de acolhimento leva ao quebrar com algumas fronteiras estreitas do lugar de partida e à integração numa nova cultura que convida a metamorfoses ou leva, mesmo, às vezes, a uma espécie de transfusão cultural (Vieira, 1999a, 1999b, 2009, 2014; Vieira e Vieira, 2015a e b) nos seus modos de ser e nos seus projetos de vida.

Um estudo recente realizado em Portugal com Imigrantes Brasileiros, (Vieira e Trindade, 2008; Vieira, Margarido e Marques, 2013) procura mostrar, utilizando a

teoria da transfusão cultural (Vieira, 1999 a e b; Vieira, 2009 e 2014) e a observação da heterogeneidade de modos de viver entre culturas, o jogo das fronteiras simbólicas de imigrantes que se assumem ora como brasileiros em Portugal; como luso-brasileiros; ora como cidadãos do mundo, idealizando a utopia de uma «imigrónia» onde os imigrantes, os considerados «sem terra», são reconhecidos como tendo identidades compósitas e mestiças, capazes de se adaptar a vários territórios identitários para além dos da cultura de origem. A este propósito, Gilberto Velho refere que a «[...] existência de projectos individuais está vinculada a como, em contextos sócio-culturais específicos, se lida com a ambiguidade fragmentação-individualização» (Velho, 1987: 26). Estamos, assim, perante a possibilidade de ilustrar, por um lado, a ideia de identidade objetiva – a do bilhete de identidade, da naturalidade, da nacionalidade; e, por outro, uma identidade muito mais interior, muito mais subjetiva, que é esse processo de identificação na convivência com o outro, com a alteridade, já que o imigrante encontra-se frequentemente perante sensações de ambivalência ou de contradição entre os valores que o incorporam e outros que se lhe surgem ao mesmo tempo que emerge a possibilidade de fazê-los seus. Surge, assim «[...] uma incerteza de não se saber a que lugar é que se pertence, a incerteza de não se saber exatamente de que terra é que se é» (Vieira, 2009: 54).

Para explicar as diferentes estratégias usadas por estes imigrantes brasileiros em Portugal, nesse estudo de que está disponível, também, um videograma com todas as entrevistas realizadas (coordenado por Vieira e Trindade, publicado in Vieira, Margarido e Marques, 2013), procurámos compreender, através de vários modelos paradigmáticos, as diferentes formas que os imigrantes encontram para lidar com a situação de aculturação: 1) rejeitando a cultura de origem (o caso do *oblato*); 2) rejeitando a cultura de chegada num dado momento (o caso do *monocultural de acordo com a cultura de partida*); 3) vivendo de forma ambivalente entre as duas (o caso do multicultural); e 4) inventando a terceira margem, que corresponde a uma atitude pragmática de integração na sociedade de destino, incluindo as diferenças culturais experimentadas ao longo da história de vida num *self* intercultural (o caso do *trânsfuga intercultural*). Situamo-nos, assim, perante quatro modelos polarizados que podem revelar-se úteis ao entendimento das estratégias de gestão identitária com ou sem processos de mediação objetiva.

Refletindo, em primeiro lugar, sobre o caso do *oblato*. É pertinente salientar que alcançar o sucesso numa nova sociedade poderá, significar ceder à maneira de pensar da nova cultura e, não raras vezes, resultar no abandono da cultura de origem em favor de uma segunda cultura. Aceder a uma nova cultura, muitas vezes diferente da cultura de nascimento, poderá, também, significar deixar para trás a primeira identidade e criar uma outra: aplicar um corte com uma antiga forma de pensar e viver; tornar-se alguém que já não é o que foi; transformar-se em alguém

que vive inteiramente de acordo com a cultura de chegada. Trata-se do *oblato*. Este modelo aplica-se àqueles que têm medo de falar de si e fazer descobrir o seu passado. Nunca falam das suas origens, dos lugares onde nasceram, cresceram e viveram antes de imigrar. Procuram transmitir a ideia de que são produto da cultura de chegada. Na sua comunicação, nunca usam elementos dos contextos da infância nem da cultura de partida e esta posição permanece mesmo quando se encontram com pessoas da mesma origem. O *oblato* educa os seus filhos para a cultura de chegada – a segunda margem – e nega-lhes o passado. Frequentemente, ao atingir alguma maturidade social, muitos filhos de imigrantes lamentam-se em relação à ausência do conhecimento de um passado, levando-os em busca das suas raízes nos países de origem dos seus antepassados. Nos trabalhos realizados junto de diferentes comunidades imigrantes quer na América do Norte (Cunha, 1997), quer na Europa (Gusmão, 2004), é constante a idealização da terra dos antepassados por parte da segunda geração.

Relativamente ao caso do *monocultural de acordo com a cultura de partida*, este retrata os imigrantes que, vivendo entre culturas, revelam uma atitude que privilegia uma dimensão ontológica e os leva a viver de acordo com a cultura de origem. Trata-se daquele que parte em relação à cultura original, mas pensa o mundo sempre centrado nos valores desse primordialismo identitário: a primeira margem. O apelo das raízes influencia o comportamento do sujeito de tal forma que pode levar à recusa da cultura de chegada. Neste caso,

«os imigrantes tendem a permanecer junto, mesmo que tenham sido dispersados de forma sistemática pelas autoridades ao entrarem para o país de acolhimento, tal como demonstra a experiência dos Estados Unidos (Portes & Rumbaut, 1990). Os imigrantes formam redes e bairros nos países para onde emigram». (Roosens, 2004: 109).

Em relação ao modelo do *bilingue* ou *bicultural*, ou *multicultural*, tomemos como exemplo o sujeito que habita duas ou mais margens e que consegue ser ator e sujeito completamente contextualizado nos dois ou mais mundos culturais. Alguns autores referem, efetivamente, a existência de diferentes *eus*, afirmando que, num indivíduo, coexistem várias identidades cujas manifestações ocorrem conforme e de acordo com a especificidade dos contextos (Laplantine e Nouss, 1997; Maalouf, 2002). Para muitos imigrantes vindos de sociedades pré-modernas, viver entre estes dois mundos pode levar a uma divisão deles próprios, causando aquilo a que Roger Bastide (1955) chamou de *princípio de corte* como estratégia para viver entre dois mundos antagónicos. Com este modelo, descrevendo a situação dos afro-americanos no Brasil, o referido autor tem em mente a capacidade que os indivíduos manifestam de viver em cada mundo como uma pessoa

diferente, fazendo uso de diferentes racionalidades. Este é o caso, por exemplo, da pessoa que trabalha num banco e que, algumas horas mais tarde, pode estar a tomar parte no *candomblé*.

O caso do *trânsfuga* intercultural encontra-se modelado nos sujeitos que utilizam a cultura de origem como um leque de experiências tão válidas quanto as muitas outras presentes quotidianamente na sociedade de acolhimento, levando à conceção de um *eu* intercultural. Neste modelo, há uma aceitação da nova cultura sem rejeitar a antiga. Consiste num tipo de estratégia identitária que é a de viver perfeitamente entre os dois mundos, criando uma terceira cultura no processo do *trânsito* intercultural. O *trânsfuga* intercultural integra a cultura do país de chegada no seu universo pessoal, oferecendo uma nova dimensão à cultura de origem sem a destruir ou substituir, facultando-lhe uma terceira dimensão resultante da integração comparativa do *eu* e do *outro*, do *nós* e do *eles*. Um *trânsfuga* intercultural identificar-se-á com a alegação de Amin Maalouf (2002): «Não tenho várias identidades, tenho apenas uma, feita de todos os elementos que a moldaram segundo uma dosagem particular que nunca é a mesma de pessoa para pessoa» (Maalouf, 2002: 10). O sujeito com estas características tem a capacidade de inventar a *terceira margem*, como refere Guimarães Rosa (1988), o que corresponde a uma atitude e a uma identidade glocal que inclui as diferenças culturais por que se passou ao longo da história de vida num *self* intercultural. Os imigrantes de tipo *trânsfuga* intercultural aceitam que são mestiços (Vieira, 2009, 2011; André, 2012; Vieira e Vieira, 2015 a) e não têm qualquer problema em viajar intelectualmente aos contextos do passado.

Os casos apresentados constituem modelos orientadores das múltiplas formas de gerir as pertenças identitárias. São possibilidades perante a diversidade de estratégias sociais de sobrevivência (Camilleri, 1989) utilizadas pelos sujeitos nessa gestão da diversidade cultural. Para além destas possibilidades, existem tantas outras variantes quanto *terceiros* (Serres, 1993) – e todos os indivíduos são *terceiras* pessoas (Vieira, 2009). Por vezes, os sujeitos afastam a consciência dessa condição, assumindo-se como puros, como monoculturais; como se tal pureza existisse do ponto de vista cultural e a identidade não fosse sempre resultado de processos de mestiçagem (Vieira, 2009; 2011, 2014 e Vieira e Vieira, 2015 a e b).

Esta realidade existe, claro, para além dos brasileiros residentes em Portugal, em particular, e dos imigrantes, no geral. As trajetórias sociais e as condições objetivas vividas pelos sujeitos podem criar identificações interiores muito diferenciadas. Não existem, hoje, culturas puras. Somos, assim, cada vez mais, culturalmente mestiços; e a cada nova interação e cada processo de mediação socio-cultural, é (re)criada uma nova mestiçagem – essa terceira dimensão de que temos vindo a falar e que, por vezes, leva a que o indivíduo não consiga gerir a comple-

xidade da sua mestiçagem e experiencie crises de identidade (Dubar, 2006) onde a mediação intercultural pode, por vezes, não ser, já, suficiente, mesmo aquela que Torremorrell designa de intrapessoal, como vimos atrás, e a via da psicanálise, da etnopsicanálise e/ou da etnopsiquiatria, surgirem como uma necessidade.⁽¹⁾

Um bom exemplo para nos centramos agora mais no polo da prática da mediação intercultural e intervenção social, é o fabuloso trabalho de mediação desenvolvido nos EUA por Pedro D'Orey da Cunha entre a escola e as famílias de portugueses imigradas na América (Cunha, 1997). Exerceu o cargo de Psicólogo Conselheiro de Orientação Escolar e Profissional na Escola Secundária de Cambridge (EUA) entre 1973 e 1985. Aí se dedicou, fundamentalmente, ao trabalho social com alunos portugueses, «organizando programas de formação profissional, analisando o currículo académico sob o ponto de vista intercultural e servindo de mediador cultural dos portugueses junto dos professores e administradores americanos.» (Secretariado entre Culturas dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação, contracapa de Cunha, 1997).

«*Entre dois mundos* descreve o choque de culturas com que as crianças portuguesas e as suas famílias se confrontam quando emigram para a América.

A maioria dessas famílias provém de zonas rurais de Portugal – zonas essas que não forma muito influenciadas pelo processo de industrialização. Os problemas que encontram em New Bedford, San Diego ou Montreal são, por isso, semelhantes àqueles que encontrariam se tivessem ido viver para Lisboa ou para o Porto. Como é óbvio, a diferença de língua e de experiência histórica coletiva confere ao choque cultural que sofrem na América uma intensidade que não sentiriam em nenhuma das cidades de Portugal. A realidade, porém, é que, quando uma família se muda de Boticas (Trás-os-Montes) para Nova Iorque, o choque cultural básico pode ser atribuído à passagem abrupta de uma sociedade agrária e pré industrial para outra, urbana e industrial. O rapaz japonês proveniente de Tóquio talvez tivesse menos dificuldade em se adaptar à vida nos EUA do que o rapaz português proveniente de Rabo de Peixe. É urgente que estas crianças sejam ajudadas e esclarecidas sobre os valores da sua própria cultura, que se tornam produtivas no novo ambiente em que agora vivem.

(1) Apesar de ser reconhecido por alguns como um “etnopsicanalista”, Géza Róheim, que investiu no estudo psicanalítico de diferentes culturas, não se envolveu muito com este conceito. Há um certo consenso de que o termo “etnopsicanálise” foi usado pela primeira vez por Georges Devereux (1972) que, a partir da década de 60 do séc. XX, contribuiu para o desenvolvimento desta disciplina e que tem como característica principal a conjugação da psicanálise com a antropologia. Ao longo da sua obra, Devereux (1977) também utilizou o termo “etnopsiquiatria”, remetendo-se mais especificamente às diferentes compreensões e conformações a respeito dos distúrbios psiquiátricos de acordo com as culturas em que se desenvolvem.

Contudo, não é só o imigrante que sofre o choque de culturas. O mesmo choque é experimentado em sentido inverso por médicos e assistentes sociais americanos que interactivam com estas famílias. Acções, gestos e expressões utilizados pelas crianças imigrantes e pelas suas famílias, na maior boa-fé e por pura generosidade, são interpretados, por vezes, como mal-intencionados, exploradores ou manipuladores. Assim, é urgente clarificar a estrutura de valores mentais e atitudes que estão na origem de certos tipos de comportamento intrigante e, por vezes, escandaloso aos olhos dos americanos.» (Cunha, 1997: 21)

Diríamos que foi fundamental o trabalho de Pedro D'Orey e Cunha que soube compreender os dois mundos em busca de comunicação e que acabou por ser um verdadeiro mediador intercultural cujo trabalho está descrito num livro de pequenas histórias da vida quotidiana de famílias de portugueses na América que ele muito bem conta, analisa e propõe como exercício de formação e preparação para a mediação intercultural quer seja nos contextos da família, da escola, entre a escola e o trabalho, os condenados pelos médicos, os condenados pelos professores, ou os condenados pelos companheiros.

Na solapa do livro, o Padre Vitor Feytor Pinto frisa bem esta ideia de Pedro da Cunha ter aceite, no seu trabalho, ser a ponte entre as duas culturas:

«[...] Ser o intérprete de anseios desconhecidos, ser o gerador de utopias que desafiam a mudança, ser o criador da afirmação necessária para um grupo que, de contrário, estava condenado a ficar submergido no anonimato da multidão. [...] As histórias simples que lemos de um fôlego são a expressão clara de uma ação única perante gente que precisa de gente e que encontrou gente capaz de ajudar.

A pedagogia científica da interculturalidade reclama a pedagogia mais simples da ternura [...]

Na verdade, neste livro, estamos perante exemplos que nos levam à discussão sobre a dinâmica das identidades perante choques de cultura e perante processos de mediação, já realizada atrás, em que a mediação intercultural está intimamente ligada, ao contrário da perspectiva da mediação clássica como sublinharemos e ilustraremos melhor no ponto seguinte, a uma ajuda não só de tradução cultural e linguística mas, também, de autonomização, empoderamento e de trabalho relacional para a transformação com os outros. Uma transformação que, contudo, não passa, necessariamente, pelo abandono ou pelo renegar total da cultura de origem tornando-se o imigrante num oblato (Vieira, 2014), como vimos atrás.

Ruben de Freitas Cabral, autor do Prefácio da obra (Cunha, 1997) e amigo do autor, dá bem conta desta pedagogia social de mediação (Vieira e Vieira, 2016) transformadora:

«As Susanas, os Joaquins, os Miguéis, as Marianas são hoje gente crescida que sabe como zelar melhor pelos seus interesses, como lutar melhor pelos seus direitos, espero que com uma noção mais humanista dos seus deveres. As suas vidas melhoradas têm a marca dos Pedros da Cunha que acreditaram neles e nelas como pessoas capazes, válidas e enriquecidas pela experiência. Algumas, como o Pedro, já não estão connosco. As narrativas permanecem. [...]

E nós, que fazemos? Será que continuamos indiferentes o nosso caminho, absortos nos pequenos nada das nossas vidas, incapazes de ver os braços abertos e as esperanças levantadas das gentes, de tez mais morena que a nossa, que vieram até cá para ser o nosso próximo?» (Cunha, 1997: 13).

E, para terminarmos este ponto deste capítulo, nada melhor que dar, de novo, a voz ao autor que, embora tendo já partido, fica imortalizado pela obra escrita e pelo sentimento expresso na mesma e sintetizado na sua dedicatória:

Dedico este livro

às crianças portuguesas
que, nesta terra estrangeira,
se sentem humilhadas e sem rumo;

às mães portuguesas
que têm que usar como intérpretes, no hospital,
os filhos de 10 anos;

aos pais portugueses
que perderam o emprego
por não terem língua para protestarem;

às professoras portuguesas
que beijam as crianças quando as vêem tristes,
dançam a chama-rita nos dias de festa,
e servem favas guisadas no thanksgiving;

aos meus pais
que tiveram 11 filhos,
agora dispersos por outras terras;

à minha mulher
que, ao chegar do trabalho, ouvia
com o coração nas mãos,
as histórias do dia que eu lhe contava.

(Cunha, 1997: 15)

4. MEDIAÇÕES SOCIOCULTURAIS: PREVENÇÃO, GESTÃO, RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E DOMÍNIOS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Um dos grandes defensores da mediação intercultural em Espanha, Carlos Gimenez (2001, 2010), professor da Universidade Autónoma de Madrid, considera que a mediação intercultural se inscreve na mediação em geral e que a sua especificidade tem a ver com o facto de se interessar pelo processo mediador, para além do conflito, e pela aplicação dos modelos gerais da mediação a contextos de acentuada multiculturalidade. Desta forma, para Gimenez (2001), subjazem à prática da mediação intercultural os mesmos princípios da mediação geral tão queridos à mediação ligada à resolução/gestão de conflitos: voluntariedade; confiança; ajuda às partes; neutralidade/equidistância/imparcialidade; coprotagonismo das partes; todos ganham; legitimação. Ainda que Gimenez considere 3 modelos principais de mediação e assumia que o princípio da neutralidade que passou a ser substituído pelo de imparcialidade e, mais recentemente, pelo de equidistância continua a ser o princípio mais controverso, essencialmente quando se pensa em mediação intercultural e no papel do mediador que, do nosso ponto de vista, é um intervenor e, portanto, nunca neutro (Vieira e Vieira, 2016), parece estar um pouco refém das dimensões técnicas da mediação clássica. Como se a mediação intercultural tivesse apenas a especificidade de lidar com diferenças culturais acentuadas originadoras de choques de culturas entre pessoas, grupos e comunidades. Ainda assim, historiando, modelando, e bem, o desenvolvimento da mediação, Gimenez (1997, 2001) considera os seguintes modelos principais de mediação: 1- modelo de Harvard ou modelo linear que se debruça, essencialmente e finalmente, sobre problemas, interesses e acordos negociais; aposta, essencialmente, em técnicas para atingir objetivos e produtos idealizados sem olhar, minimamente, à transformação, à prevenção e à revalorização dos protagonistas; 2- modelo transformativo, em que esse, sim se interessa particularmente, pelo reconhecimento e pela revalorização; 3- modelo circular-narrativo em que o objetivo é, também, atingir uma conciliação mas através da criação de histórias alternativas que os protagonistas do processo mediador passam a narrar com busca à conciliação.

Ora, parece-nos que, independentemente de se poderem considerar técnicas comuns à mediação geral também para a resolução de tensões e conflitos entre sujeitos e grupos etnoculturalmente diferenciados, deverá haver uma particularidade mais acentuada da mediação intercultural. De contrário, por que razão atribuir um novo nome a uma mediação que teria, também, como objetivo, em última instância, a resolução de conflitos? Claro que se podem usar, também as técnicas da escuta atenta/ativa; fazer perguntas adequadas por forma a que as partes reformulem [reformulação] os seus posicionamentos rígidos; haver co-mediação por

forma a buscar uma maior eficácia, etc. Mas qual seria a particularidade da mediação intercultural que lhe daria a sua autonomia? Pensamos que, essencialmente, a dimensão preventiva, educativa, transformadora, capacitadora e reabilitadora com vista a uma melhor comunicação, melhor relação, enfim, uma integração intercultural [o simétrico contrário da integração monocultural, tão próxima do assimilacionismo] que fomente a coesão social e promova a autonomia e inserção social das minorias.

Nesta linha, estamos mais próximos do trabalho de Torremorell (2008) e de AAVV (2008), autores já explorados anteriormente. Claro que as técnicas poderão ser necessárias no final da linha se todo o trabalho preventivo fracassar. E aí também Torremorell defende etapas a considerar no processo de mediação intercultural:

1 – A mediação, processo voluntário por natureza, é, conforme a autora, iniciado pela fase «Entrada». Num primeiro contato, uma vez que as partes decidem cometer-lhe a sua contenda e o autorizam a intervir com o fim último de alcançar o bem comum, é fulcral que o mediador estabeleça antes de mais uma relação de confiança entre as partes. Esta relação será a base de todo o processo e permitirá a comunicação flua e seja possível o entendimento. Com efeito, o mediador deverá explicitar as regras que irão orientar todo o processo para que não haja surpresas ou «cartas na manga» de modo a que este seja o mais transparente possível.

A confidencialidade é outra das características que não poderá ser descurada pelo mediador. Este deverá abordar este aspeto nesta fase inicial. As partes necessitam de se sentir seguras acerca dos assuntos que irão partilhar no âmbito da mediação.

2 – A segunda fase, apelidada pela autora, como «conta-me», é a fase onde as partes apresentam a sua versão dos factos. Nesta fase, a escuta ativa e a atenção à linguagem não-verbal assumem enorme relevância. Também nesta fase, é essencial que o mediador estabeleça tempo igual a ambas as partes para falar, para contar a sua visão dos factos para que não se sintam diferenciados. Podemos ainda mencionar algumas atitudes do mediador que podem transmitir uma postura de imparcialidade às partes; exemplo disso é deixá-las escolher o local onde pretendem sentar-se e se possível recebê-las numa mesa redonda, sem cantos, para que todos se sintam em igualdade de circunstâncias.

3 – A terceira fase é denominada por «situar-se», onde o mediador, com base os discursos relatados pelas partes na fase «conta-me» tenta colocar o problema sobre a mesa, procurando os pontos comuns por forma a alcançar uma estratégia que permita alcançar uma situação satisfatória para ambos.

4 – Esta estratégia é reforçada pela próxima fase: «concertar».

A partir do(s) ponto(s) comum(s) fortalecem-se progressivamente as relações entre as partes e passam a colaborar, comunicando de forma autónoma na busca de uma solução que sirva a ambos. A autora denomina a última fase como a fase de conclusão, de elaboração de um plano comum, benéfico e sobretudo que, com o qual, ambas as partes fiquem satisfeitas.

A satisfação das partes neste âmbito assume extrema relevância e não pode ser de forma nenhuma confundida com justiça.

Concretizando: aquilo que à luz da lei, da jurisprudência, dos costumes e aos olhos do Homem médio poderá ser visto como justo ou injusto, poderá não ser considerado dessa forma pelas partes ou poderá não representar a solução ideal para o caso em questão.

Um despejo de um prédio urbano (apartamento) apenas porque os habitantes são de etnia cigana, poderá configurar um exemplo de mediação intercultural.

Concretizando o dito anteriormente, uma das partes poderá pretender apenas um pedido de desculpa em vez de uma indemnização que lhe seria devida (legalmente).

Semelhante identificação fazemos com a proposta de Cohen-Emerique (1997) para quem a particularidade da mediação intercultural abarca a idiossincrasia do uso de 3 modalidades possíveis: 1- mediação preventiva que procura facilitar a aproximação, a comunicação e a compreensão entre pessoas, grupos e comunidades com códigos culturais diferentes; 2- mediação reabilitadora que intervém na regulação e resolução de tensões e conflitos interculturais; 3 – mediação transformadora que supõe a abertura de um processo criador que supere normas, costumes e pontos de vista particulares, em situação de convivência multicultural para alcançar novas normas e modos de relação compartilhados, aquilo que mais atrás designámos de aprendizagem da convivência, de acordo com Jares (2007).

Deste modo, as funções do mediador intercultural vão muito para além do conceito de arbitragem em contextos de acentuada multiculturalidade e da resolução dos seus conflitos. O mediador intercultural, do nosso ponto de vista, não pode deixar de tomar parte, como vimos. Não pode ser neutro a ponto de permitir a reprodução da injustiça, da violência e da desigualdade. Pelo contrário, terá de ser empático com todos, entrar no mundo cultural de todos, e, ao fazê-lo, está exatamente no simétrico contrário de assumir uma posição de neutralidade, também, como vimos e opta, antes, pela multiparcialidade, pelo facilitar a comunicação entre pessoas, pelo assessorar os agentes sociais na sua relação com as minorias, pelo assessorar pessoas e comunidades minoritárias, pela promoção do acesso a

serviços públicos e privados, pela construção duma cidadania multicultural capaz de fazer integrações interculturais e integração social e pelo potenciar e favorecer a participação social e comunitária.

Ora, todas estas funções implicam uma atitude de pedagogia social (Vieira e Vieira, 2016), e uma tomada de posição em busca da autonomização. E, claro, estas funções não ocorrem apenas em contextos de imigração ou de trabalho com minorias étnicas. Estas funções sociais do mediador intercultural podem ser desenvolvidas em qualquer âmbito da intervenção social, seja o educativo, o social, o sociofamiliar, o comunitário, o jurídico, o laboral, ambiental, na saúde etc.

Figura 1

Vários tipos de Mediação

A intercultural pode atravessar todas...



Em síntese, podemos reivindicar uma mediação específica em mediação intercultural para a intervenção social com imigrantes e minorias etnoculturais, a par das outras mediações que a figura 1 representa: comunitária, sociopedagógica, familiar, jurídica, laboral, entre outras. Mas podemos, igualmente, reivindicar um novo paradigma de mediação intercultural, transversal a todas estas anteriores, assente mais na ideia da prevenção, transformação, reabilitação, autonomização, etc. do que, propriamente, nas técnicas de gestão/resolução pontual de conflitos.

E, por fim, qual a particularidade da mediação intercultural no âmbito das mediações socioculturais?

A mediação intercultural atravessa (ou pode atravessar, se se assumir o intercultural como paradigma que rompe com o culturalismo (Giménez, 2010) todas as mediações socioculturais (familiar, comunitária, pessoal, laboral, escolar...) e não está presente apenas em contextos de forte multiculturalidade como é o caso da coexistência de pessoas migrantes como o senso comum e alguns autores defendem, como vimos.

Por outro lado, podemos considerar, também, ainda que muito brevemente, a história do uso deste conceitos em Portugal: O ACIDI começou por usar os conceitos de mediação social há décadas (na altura era o ACIME; hoje é o ACM). Depois passou a usar o conceito de mediação sociocultural por dar conta dessa dificuldade de distinguir a esfera social da cultural.

Mais recentemente, o ACIDI, transformado em ACM em 2013, passou a optar pelo uso do conceito de mediação intercultural, por influência, também, do trabalho desenvolvido em Espanha e, em particular, pela formação, apoio e assessoria que Carlos Giménez e sua equipa do IMEDS – Instituto universitário de investigação sobre migrações, etnicidade e desenvolvimento social da Universidade Autónoma de Madrid – tem dado ao ACM.

Tal trabalho desembocou, também, como vimos, já, neste capítulo, na constituição em Portugal, à semelhança do já realizado em Espanha, de uma rede de ensino superior em mediação intercultural – a RESMI, que integra os autores deste texto, professores da ESECS-IPL e investigadores do CICS.NOVA.IPLeiria.

Em síntese, consideramos que toda a mediação intercultural é sociocultural. Mas nem todas as mediações socioculturais são, necessariamente, interculturais. Tal particularidade remete, sempre, para a ideia do terceiro lugar, terceira pessoa, reconstrução identitárias das partes envolvidas, como explorámos acima, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), etc., ao invés de culturas consideradas fechadas em determinado grupo social. A mediação sociocultural será intercultural dependendo do objetivo fundamental e do estilo e paradigma dominante que subjaz à prática do interventor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A. V.V. (2008). *Mediación Intercultural: una propuesta para la formación*, Madrid: Editorial Popular.
- Aguado, T. e Herraz, M. (2006). «Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo». *Portularia*, Vol. VI, 1, Universidade de Huelva.
- Almeida, H. N. (2009). «Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo», in Veiga Simão, A. M.; Caetano, A. P. e Freire, I. (Orgs.) (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, pp. 115-128.

- Almeida, V. (2010). *O Mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- André, J. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagem em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariane Editora.
- André, J. (2012). *Multiculturalidade, Identidades e Mestiçagem: O Diálogo Intercultural nas Ideias, na Política, nas Artes e na Religião*. Coimbra: Palimage.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Baptista, I. (2009). «Educabilidade e laço social, ética e política da alteridade», in *Novos desafios educativos e cidadania social, Revista de investigação educacional*. Porto: UCP Editora.
- Barth, F. (2004). «Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade» in Vermeulen, H. e Govers, C. (2004). *Antropologia da Etnicidade: Para Além de «Ethnic groups and boundaries»*. Lisboa: Fim de Século. Pp 19-44.
- Bastide, R. (1955). «Le Principe de Coupure et le Comportement Afro-Brésilien», in *Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas*. S. Paulo: Anhembi, Vol I, pp. 493-503.
- Bonafé-Schmitt, J. (2010). «Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social», in Correia, J. A. e Silva, A. M. C. e (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIEE, pp. 45-58.
- Bonafé-Schmitt, J. (1992). *La Médiation: Une justice douce*. Paris: Syros.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma Auto-análise*, Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses – Pour une Anthropologie Réflexive*, Paris: Editions du Seuil.
- Brockman, J. (Org.) (1998). *A Terceira Cultura*, Lisboa: Temas e Debates.
- Burguess, H. e Burgess, G.M. (1997). *Encyclopedia of Conflict Resolution*, Santa Bárbara, CA: ABCCLIO.
- Camilleri, C. (1989). «La culture et l'identité culturelle: champ national et devenir», in Camilleri C. e Cohen-Emerique C., *Chocs des Cultures: Concepts et Enjeux Pratiques*, Paris: L' Harmattan, pp. 21-73.
- Camilleri, C. (1993). «Les conditions structurelles de l'interculturel», in *Revue Française de Pédagogie*, n.º 103, abril/maio/junho, pp. 43-50.
- Camilleri, C. et al. (1990). *Stratégies Identitaires*, Paris: PUF.
- Canclini, G. (1990). *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar y Salir de la Modernidade*. Mexico: Girijalbo.
- Capul, M. e Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*, Vol. I e II. Porto: Porto Editora.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Caride, J. A. (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educacion y cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Carvalho, Adalberto Dias (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*, Porto: Porto Editora.
- Cohen-Emerique, M. (1997). «La negociación intercultural, fase esencial para la integración de los inmigrantes», in *Hombres y migraciones: todo tipo de mediaciones, Cuaderno de formación*, Sevilla: Edit Acoge.
- Combesque, M. (dir.) (1998). *Introdução aos Direitos do Homem*, Lisboa: Terramar.
- Correia, J. A. e Silva, A. M. C. (Orgs.) (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIEE.
- Cunha, P. D' Orey (1997). *Entre dois mundos. Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.

- Demo, Pedro (2005). *Éticas Multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*, Porto:
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Giménez, C. (1997). «La naturaleza de la mediación intercultural» in revista *Migraciones*, n.º 2, Madrid: Edita Universidad Pontificia de Comillas.
- Giménez, C. (2001). «Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural» in revista *Migraciones*, n.º 10, Madrid: Edita Universidad Pontificia de Comillas.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: ACIDI,IP.
- Gusmão, N. M. M. (2004). *Os filhos da África em Portugal, Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Hall, S. (2003a). *Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. (2003b). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Brasil: DP&A Editora.
- Hammersley, M. e Atkinson, R. (1994), *Etnografia – Métodos de Investigación*, Barcelona: Paidós.
- Héritier, F. (1999). «O eu, o outro e a tolerância», in Changeaux, J-P. *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Piaget, pp 109-119.
- Homi, K. (1996). «Culture's in Between», S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cultural Identity*. London: Sage, pp. 53-60.
- Jares, Xesus Rodriguez (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Laplantine, F. e Nouss, A. (2002). *A mestiçagem*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Levi-Strauss, C. (Ed.) (1977). *L'Identité*. Paris: Grasset.
- Maalouf, A. (2002). *Identidades Assassinas*. Lisbon: Difel.
- Magalhães, A. (2001). «O síndrome da Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola», in Stoer, S. Cortesão, L. e Correia, J. (Orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação À «Educação» da Crise*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 301-338.
- Morin, E. (2002). *Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, T. (2010). «Modelos de mediação social», in Correia, J. A. e Silva, A. M. C. (Orgs.) *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições.
- Nóvoa, A. e Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.
- Peres, Américo Nunes (2010). «In Memoriam Xesus Jares Rodriguez», in Peres, Américo Nunes e Vieira, Ricardo (Orgs.) *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 14-29.
- Peres, A. N. e Vieira, R. (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP e CIID.
- Roosens, E. (2004). «A natureza primordial das origens da etnicidade migrante», in Vermeulen, H. e Govers, C. *Antropologia da Etnicidade: para além de «Ethnic Goups and Boundaries»*, Lisboa: Fim de Século.
- Santos, B. de S. (1997). «Por uma concepção multicultural de direitos humanos», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.
- Sarup, M. (1996). *Identidade, Cultura e o Mundo Pós-moderno*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Six, J. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris: Le Seuil.

- Six, J. (2002). *Les mediateurs, économie e société*. Paris: le cavalier Bleu.
- Touraine, A. (1999). *Como sair do Liberalismo ?* Lisboa : Terramar.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?* Lisboa: Piaget.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto Editora.
- Velho, G. (1987). *Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2007). «Diversidade cultural e mediação escolar», *A Página da Educação*: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2014). «Pedagogia Social e Mediação Sociopedagógica Como Processos de Emancipação», revista REALIS, Universidade Federal de Pernambuco, v. 4, n.º 02, Jul-Dez. 2014, pp. 105-125.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*, Porto: Profedições.
- Vieira, R. (1999a). *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999b). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.
- 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 e Leiria: CIID-IPL.
- VIEIRA, R. (2014). «Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities» in *SAGE Open*, Jan 2014, 4(1), pp. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.
- Vieira, R. e Trindade, J. (2008). «Migration, Culture and Identity in Portugal», *LAIC – Language and Intercultural Communication*, Vol. 8, 1, pp. 36-49.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2015a). «Fronteiras da Identidade, Mediação Intercultural e Trânsitos do Self», in Nascimento, A. e Backes, J. *Intermulticulturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão*, São Paulo: Mercado das Letras, pp. 229-258.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2015b). «Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica», in *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n.º 44, pp. 95-115, jan./abr. 2015.
- Vieira, R., Margarido, C. e Marques, J. (2013). *Partir, Chegar, Voltar... Reconfigurações Identitárias de Brasileiros em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Wiewiorka, Michel (2002). *A Diferença*, Lisboa: Fenda Edições.