

A partir de uma reflexão sobre as constantes "queixas" dos professores relativamente às manifestações da questão social e à impossibilidade das escolas para enfrentar os problemas sociais, que se repercutem na esfera da aprendizagem e do sucesso escolar, associados aos problemas e necessidades de ordem social que os alunos levam para dentro da escola, que respostas os estabelecimentos de ensino têm para oferecer? Estarão equipados com recursos humanos especializados? Sentem a necessidade de apoio técnico nesta área (social)? Quais as áreas mais prementes? O que falta, nas escolas, para enfrentar a questão social? Que programas e medidas de intervenção social e familiar existem? Que exigências de inovação espreitam na resolução de novas e velhas questões sociais presentes nas nossas escolas? No âmbito do projeto de investigação "O serviço social na escola: práticas e tendências emergentes", os organizadores deste livro colocam estas e outras questões, preenchendo assim um vazio na literatura, em português, relativamente ao serviço social no contexto específico da escola.

SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA

SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA Contributos para o campo profissional

Organização

JOSÉ LUIS D'ALMEIDA
PAULA SOUSA

JOSÉ LUIS D'ALMEIDA
PAULA SOUSA
Organização



Cetrad



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

UIDB/SO/04011/2016 (PDCO/01-0145-FEED-00/2017)

Co-financiado por:

COMPETE
2020

PORTUGAL
2020



União Europeia
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional

ISBN 978-989-755-305-9



9 789897 553059



FEALDES
MINUS



HUMUS

CAPÍTULO X

SERVIÇO SOCIAL E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL EM CONTEXTO EDUCATIVO

Ricardo Vieira, Ana Maria Vieira

1. INTRODUÇÃO

A escola é, hoje, nas sociedades ocidentais, um dos mais poderosos laboratórios sociais para pensar como vivem, convivem, se incluem ou se excluem os humanos que habitam um mesmo território e um mesmo espaço social. A escola deixou de ser apenas um lugar para os herdeiros da cultura hegemónica dos Estado-Nação (Bourdieu e Passeron, 2014) e para os que anseiam dominar a cultura nacional como corretora do saber local (Iturra, 1990).

Por força da democratização da grande maioria dos países ocidentais, a escola tem-se tornado, no espírito da lei, obrigatória para todos. Por outro lado, no caso português, a discriminação de género que as próprias escolas do Estado-Novo faziam desde logo a partir da própria arquitetura do edifício com uma sala de aulas para rapazes e outra para raparigas, simetricamente assim divididos no próprio recreio escolar, tende a tornar-se mais inclusiva, não só seguindo literalmente as pegadas da Declaração de Salamanca que apela à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola dita regular mas, também, acolhendo grupos sociais diversos no poder de compra, nos estilos culturais, na religião, na língua, etc., dentro de um mesmo edifício escolar.

As escolas tornaram-se, portanto, mais representativas do todo social que as envolve. As escolas tornaram-se, assim, num microcosmos da sociedade (Vieira, 2013). E, claro, as escolas tornaram-se, assim, também, muito mais complexas (Vieira, A. e Vieira, R., 2016), para não dizer problemáticas, recorrendo à cultura oral dos professores (Caria, 1999), ou à linguagem usual do serviço social. Neste contexto, interessa saber como pode, efetivamente, a escola ser para todos, se se continuar a apostar em currículos pouco flexíveis e em pedagogias monoculturais (Vieira, 1999), bem como, se se continuar a entender a educação escolar

como redutível à sala de aulas onde o professor é o rei (Vieira, A. 2013) e que, nas melhor das hipóteses, com alguma formação sociopedagógica, de pedagogia social (Vieira, A. 2016) e de mediação intercultural (Vieira, R. e Vieira, A. 2016; Vieira A., 2013) pode fazer alguma mediação intercultural nos territórios educativos, como veremos adiante.

Mas a escola já não pode ser apenas para professores ou para psicólogos e psicólogos que, para além do trabalho fundamental de orientação vocacional, não raras vezes têm contribuído para a reprodução de uma cultura de patologização da diferença (Vieira, A., 2016). As sociedades complexas são cada vez mais multiculturais, resultado dos acentuados fluxos migratórios e da assunção de novas cidadanias compostas (Vieira, 2009) e multiculturais (Souza, 1997), e refletem a sua heterogeneidade e complexidade na escola dita para todos. Esta escola, que passou a interagir com outras num mesmo território educativo, precisa de ter equipas multidisciplinares a trabalhar com os professores. A escola precisa de ter, também, como procuramos demonstrar neste texto, assistentes sociais e mediadores sociais atuando de acordo com o paradigma da interculturalidade, como definimos no ponto 3.

2. PROBLEMAS SOCIAIS E ESCOLARIZAÇÃO

Vive-se hoje uma mudança paradigmática no seio da educação escolar. O tradicional conceito de escola constrói-se, cada vez mais, como um território educativo inscrito num território geográfico que, sendo periférico ou não, pobre ou não, precisa sempre de intervenção diferenciada como resposta a um projeto educativo também ele diferenciado e único, mesmo sem ser classificado ou inventariado como Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP. O território educativo passa a conter o território escolar bem como as famílias e a(s) comunidade(s) e, de forma complexa, logo não redutível à soma das partes, idealizam, planificam e executam o projeto enquanto obra de todo o território educativo que se quer afirmar no contexto local, regional e nacional e preparar os alunos para a sociedade contemporânea. O território escolar (ou a escola) é considerado o espaço de excelência, uma vez que todos os alunos têm de passar por lá, para muitas das mediações a realizar em face das sinalizações diversas realizadas por qualquer das partes constitutivas do território educativo. Por isso, parece inevitável a necessidade de integração de assistentes sociais e outros trabalhadores sociais, como educadores sociais, animadores socioculturais e mediadores interculturais no sistema educativo. Parece ser hora de generalizar a aplicação do Decreto-Lei 190/91, de 17 de maio, sobre a constituição das equipas técnicas a trabalhar na escola:

(...) o seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida (...).

Relativamente à composição das equipas técnicas que irão desempenhar funções nos serviços, considerou-se que deveria ser estipulada a possibilidade de cada escola ou área escolar, de acordo com as necessidades e disponibilidades contar com a colaboração de outros profissionais, além dos que constituem a equipa permanentemente de cada serviço (...) (p. 2665).

Convém clarificar que este Decreto que veio a ficar conhecido como o da constituição dos serviços de psicologia e orientação (SPO), consigna também, efetivamente, os técnicos de serviço social, na sua alínea d) do artigo 8.º. Contudo, os psicólogos afirmaram-se nas escolas e os técnicos de serviço social demoraram mais tempo (p. 2667).

Para Xesus Jares, a aposta neste novo paradigma escolar, passa pela criação de redes de apoio que possam servir de recursos didáticos e serem uma boa estratégia para integrar a escola na comunidade:

Pretendemos conseguir escolas que sejam por si próprias *comunidades de apoio*, que alunos e professores sintam como suas – senão se cumpre esta condição é porque algo está mal – construindo um sistema de relações de apoio mútuo, respeito e afecto. As escolas têm que ser uma referência de convivência e de respeito na comunidade em que estão inseridas. Para isso, é imprescindível que as escolas se abram não só às famílias, mas também às pessoas, instituições e associações da comunidade que possam colaborar na complexa tarefa educadora (Jares, 2007: 149).

Trata-se, também, de mudança de paradigma no tocante ao lugar do aluno no processo educativo. O aluno passa a ser considerado também sujeito e não apenas objecto da educação e/ou socialização. Neste prisma, o território educativo deve conhecer a pessoa que mora no aluno e, para todas as mediações, tem em conta a sua dimensão familiar, sociocultural e pessoal:

Ter em conta a «perspectiva» do aluno é descobrir que a educação não pode ser mais uma tentativa de moldar um objecto, domesticar ou colonizar um selvagem. Os *tempos mudaram*, ouvi dizer a um deles; e essa mudança exige que o processo educativo seja cada vez mais um diálogo, onde a criança ou jovem tenha uma palavra activa, construtiva e respeitada sobre as *práticas* (de um ponto de vista técnico, relacional e afectivo) e sobre os *conteúdos* (currículo formal e informal) desse mesmo processo. De

contrário, não há educação nem socialização possível, mas crescimento em conflito, em desencontro, em perturbação a todos os níveis (Amado, 2000: 448).

De contrário,

A instituição escolar continua a seleccionar social e sexualmente os seus alunos. As desigualdades escolares mantêm-se e, em algumas subpopulações, tendem a agravar-se. E este estado de situação faz reduzir os investimentos escolares prolongados das famílias e dos próprios alunos, nomeadamente quando as suas histórias pessoais são insistentemente marcadas por maus resultados no aproveitamento escolar. Por outro lado, é comum ouvir-se dos professores, bem como de outros comentadores, que na escola de hoje as apostas escolares são marcadas pelo desinteresse dos alunos. Este desinteresse manifesta-se por uma menor propensão ao estudo e trabalhos escolares. Por outras palavras, estas vozes críticas tendem a comparar a escola de hoje com a escola de ontem. As diferenças são relatadas a partir da memória que se constrói a partir de temporalidades distintas (Resende, 2008: 108).

Parece que a "ligação à" (à família, à comunidade...) parte sempre duma posição hegemónica e intocável da escola. Poucos são os estudos que rompem com este vector unidirecional e mostram a necessidade do trabalho em rede, com carácter multipolar, como é exigido nos processos de mediação intercultural e mediação sociopedagógica que aqui defendemos. Também os atuais modelos de formação inicial de professores não parecem ter respondido, ainda, aos desafios de uma escola diversificada. A preparação para a diversidade cultural dos públicos que acedem à escola hoje parece continuar a ser relegada para plano secundário. Como refere Perrenoud (2000: 25),

De um ponto de vista psicanalítico e antropológico, é normal que os professores prefiram certos alunos, aqueles que os gratificam, compartilham o seu respeito pelo conhecimento, pelo outro, pela higiene, pelos objectos, pelas regras de saber viver, pelas coisas bonitas, pelo trabalho bem feito, pela sinceridade e pela honestidade, pelos códigos estabelecidos entre pessoas convenientes e de boa vontade. Os alunos que rejeitam a escola, sem o saber rejeitam também o professor e os seus valores, os que se aborrecem e o magoam, os que fazem barulho e o perturbam, os que recusam sua ajuda ou tentam enganá-lo e o desconsertam, etc. Ora, os problemas de aprendizagem raramente se apresentam sob os aspectos de dificuldades cognitivas puras. Como causas ou consequências, existem neles todo o tipo de atitudes, de maneiras de ser no mundo que interpelam o professor não como técnico das situações didácticas e dos processos de aprendizagem da multiplicação ou do preterito simples, mas como

peessoa que tem valores, hábitos e até mesmo manias, gostos e desgostos, desejos, medos, fragilidades e opções, egoísmos e entusiasmos.

Por isso, as problemáticas da indisciplina na escola, do insucesso, da incomunicação, etc. não podem ser analisadas única e exclusivamente a nível psicológico (Amado, 2000). Resultam, também, de um fenómeno mais vasto e complexo exprimindo-se na intensificação das interações e também na proliferação de culturas específicas, organizadas cada vez mais autonomamente. E por isso precisam, também, de uma intervenção holística como é defendido pelo serviço social. Assim, a questão da disciplina/indisciplina é um fenómeno psico-socio-cultural complexo, e, portanto, irreductível à sua dimensão psicológica. A disciplina é, pois, irreductível a uma expressão comportamental reductível a traços de personalidade ou a perturbações de ordem psicológica que se traduzam, episodicamente em factos fora da normalidade (Correia e Matos, 2001: 2).

Uma política de inclusão tem que ter em conta questões que são de ordem epistemológica e também de ordem social, cultural e política e não apenas de ordem psicológica. Todo o reducionismo, seja de que ordem for, é criticável. Não que as abordagens particulares ou disciplinares não sejam importantes para o entendimento e construção de todo o processo de inclusão. São, seguramente, Contudo, o problema coloca-se quando se reduz o processo, que é complexo, a uma única dimensão.

Além de, em termos sociais, termos de ser capazes de alojar com dignidade as famílias, também em termos pedagógicos é preciso garantir uma flexibilidade nos métodos de ensino para as crianças imigrantes de forma a garantir-lhes o sucesso educativo.

Em consequência, as exigências ao nível das tarefas quotidianas bem como no desempenho profissional do professor não aumentam. E poderá o professor continuar a ser o protagonista de toda a cena educacional na escola? Não! (Vieira, A., 2013).

Na escola interagem docentes, não docentes, alunos, cada um com níveis de desenvolvimento distintos, com histórias, experiências e contextos de vida diferentes. É na interação destes atores que se constrói a identidade da comunidade escolar, que é sempre complexa e não reductível a uma imagem simples e facilmente delimitável. Esta comunidade é um sistema aberto ao exterior e, por conseguinte, influenciada por este. A heterogeneidade que habita essa identidade pode trazer tensões, e mesmo conflitos, dos quais há que fazer uma leitura devidamente contextualizada. Os sujeitos que vivem tais tensões e potenciais conflitos são agentes portadores de culturas e narrativas que precisam de ser compreendidas a partir dos seus mundos próprios, quer dizer, numa perspectiva étnica (Vieira, R. & Vieira, A., 2016) e não numa ética da cultura hegemónica. Daí a necessidade de

preparação em mediação intercultural, seja para assistentes sociais a trabalhar na educação, seja para educadores sociais seja, mesmo, para professores.

Toda esta complexidade do ato educativo, faz com que se multipliquem as funções do professor. É vulgar ouvir dizer hoje que a profissão de professor se está a aproximar cada vez mais da profissão de trabalhador social. Pede-se muito à escola e aos professores responsabilizando-os por quase tudo.

Num paradigma da pluralidade na unidade, da diversidade de agentes a intervir no território educativo, pensar diferente e sentir diferente deve ser encarado como uma fonte de crescimento e enriquecimento, tal como uma troca de experiências de vida, e não como algo a corrigir, ou, mesmo, como uma patologia social (Vieira, A., 2016). Trata-se de pensar em novos paradigmas escolares, em novos formatos escolares para acolher os novos alunos e não de pensar, sistematicamente, na formatação da identidade pessoal dos alunos para caberem no fato único para todos que tem sido a forma escolar.

Mas como gerir a diferença social e cultural na escola? Só com professores? Não, urge ter equipas multidisciplinares, com assistentes sociais, com competências de mediação intercultural e sociopedagógica como danos conta no exemplo seguinte.

2.1. A FORMAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NUMA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E O FOMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Em 2002, a Escola Superior de Educação de Leiria (ESE – IPLEiria) tornou-se na primeira e única instituição pública em Portugal Continental a lecionar a Licenciatura em Serviço Social, depois de décadas em que a área foi monopólio do ensino privado^[1]. A criação desta licenciatura fundamentou-se na necessidade de formar técnicos de serviço social para intervir em todo o país e, em particular, na região centro e na região de Leiria e Oeste. Decorrente da aposta da ESE-IPLeiria na área das Ciências Sociais, para além da formação de professores, a área mãe da escola, esta mudou, entretanto, de nome para melhor incluir todas as suas áreas de atuação. Passou a designar-se de ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. E desenvolveu-se, a par do serviço social, também a educação

social e a animação cultural^[2], essa tríada da intervenção social que bebe muitos dos seus princípios na pedagogia social e comunitária (Caride, 2005).

O trabalho de docência no curso de Serviço Social, a par do de Educação Social onde a ESECS também faz formação, tem-se fundamentado numa conceção de intervenção social que abarca não só a visão tecnicista do trabalho social mas, também, a da flexibilidade profissional dentro do âmbito do serviço e políticas sociais. De uma forma genérica, estes técnicos deverão também assegurar a pesquisa, a recolha e tratamento de informação e deverão estar aptos a intervir em contextos sociais problemáticos e multiculturais. Daí a preocupação que os coordenadores do Serviço Social e da Educação Social sempre tiveram com a implicação dos seus estudantes na investigação. Daí o envolvimento em múltiplos projetos do CIID – Centro de Investigação Identidades e Diversidades (www.ciid.ipleiria.pt/), hoje polo do CIGCS-NOVA - Centro de Investigação Interdisciplinar em Ciências Sociais (<http://www.cigcs.nova.fcsh.unl.pt/>) – CIGCS-NOVA-IPLeiria. Uma das preocupações científicas fundamentais do CIID sempre passou pelo estudo das identidades pessoais, culturais e profissionais e pela problemática da Multiculturalidade e do Trabalho Social e Mediação Intercultural e Sociopedagógica em contextos de acentuada diversidade sociocultural (Vieira, R. 2010; Vieira, A. 2010; Vieira, R. 2011; Vieira, R. 2014; Vieira, A. 2013; Vieira e Vieira, 2015), a que aludiremos a seguir. No seguimento deste investimento em licenciaturas da área das Ciências Sociais, a ESECS veio a criar um mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social associando-se ao ACM (Alto Comissariado para as Migrações) na construção de uma rede de Ensino Superior nesta matéria emergente em Portugal, a RESMI. Novos desafios se colocaram à Escola Superior de Educação de Leiria, transformada, no nome e, no conteúdo, em ESECS.

Nos estágios, quer de serviço social quer de educação social, buscaram-se instituições e organizações com as quais não havia histórico na ESEL e cuja experiência estava limitada basicamente à formação de professores e educadores de infância. Paralelamente, fomos fazendo investigação na área da mediação intercultural e sociopedagógica, o que nos levou a estudar os casos de assistentes sociais e educadores sociais que foram pioneiros em fazer estágios em escolas da cidade de Leiria e arredores e a apostar na Pedagogia Social como matriz científica de todo o moderno trabalho social, seja o dos assistentes sociais, dos educadores sociais, dos animadores socioculturais, etc.

[1] Depois desta conquista, junto do Ministério da Educação e Ciência, que implicou muito debate sobre as particularidades do ensino politécnico e do ensino universitário, a partir do ano seguinte, o Serviço Social foi abrindo noutras instituições de Ensino Público Politécnico e Universitário. De salientar que a UTAD dinamizava, já, há vários anos, a licenciatura em trabalho social e o ISOSP a de Políticas Sociais.

[2] Entre outras áreas quer do 1.º quer do 2.º ciclos de formação de ensino superior, para além da histórica formação de professores e de educadores de infância.

3. MEDIAÇÃO ESCOLAR, UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

Tornou-se senso comum falar das potencialidades que a diversidade cultural traz num trabalho em grupo. E a educação escolar é sempre um trabalho em grupo(s). Contudo, nem sempre os oradores estão posicionados no mesmo registro quando falam de pedagogias de diferenciação, de inclusão, integração social, respeito pelas diferenças ou em ser tolerante com as mesmas. Por isso importa, num primeiro momento, deixar bem claro que o respeito pelas diferenças não é sinônimo de ser tolerante.

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 sentimentos 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 reconhecem 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 evoluiu apenas devido a pressões externas mas sim graças à sua dinâmica” (Combesque, 1998: 21). 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, accentuam 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 hermenéutica diatópica e multitépica (Vieira, A., 2013) 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 conscientizarem 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 biologização e naturalização 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.

O trabalho do Assistente Social na escola terá de passar, também, por uma postura de educação para a convivência e para uma cidadania composta, o que passa, inevitavelmente, por uma educação social e por uma mediação intercultural e pedagógica.

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 informam 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.

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).

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 assemtem uma das pedras que nos ajudarão a cruzar o rio e ambos os sentidos”.

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 temática implica abertura, uma vez que o terceiro rompe a dualidade em que os dois seres se encontram envolvidos” (Torremorell, 2008: 23) e 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 vicia, 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, passout-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.

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 sociedade de acolhimento, tais como diferenças de identidade étnica, de cultura, de padrões de comportamento e organização social. [...] Essas diferenças tendem a ser reconhecidas 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 envolvente.

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 combinatorios, por ter sabido situar-se em devido, entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar”.

4. DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA, SERVIÇO SOCIAL E MEDIAÇÃO

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).

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 evoluiu 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, correponde 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 trian-gulação com a ecoformação e a heteroformação. Por isso idiosincrática.

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 autoconstruída, egocêntrica e etnocêntrica.

Falar de mediação intercultural e sociopedagógica/socioeducativa (na sua aplicação aos terrenos da educação), 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 reflectir 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 vincuadores de fronteiras pessoais e sociais que se transformam em etnoculturais e, por isso mais monoculturais (Barth, 2004).

Um bom exemplo para nos centramos agora mais no polo da prática da mediação intercultural e intervenção social que um assistente social poderá realizar em territórios educativos, 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 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 encontram em New Bedford, San Diego ou Montreal são, por isso, semelhantes àquelas 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.

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 interactuam 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)

Ditamos 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 Reytor 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 oblató (Vieira, 2014).

Rubem de Freitas Gabral, autor do Prefácio da obra (Cunha, 1997) e amigo do autor, dá bem conta desta pedagogia social de mediação (Vieira, A. e Vieira, R. 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. [...]

Enós, que fazemos? Será que continuamos indiferentes o nosso caminho, absortos nos pequenos nadas 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).

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, R. e Vieira, A., 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 debruçava, 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 e da mediação sociopedagógica 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 fomenta a coesão social e promove a autonomia e inserção social das minorias.

Nesta linha, estamos mais próximos do trabalho de Torremorell (2008) e de AAVV (2008). Claro que as técnicas poderão ser necessárias ao assistente social no final da linha se todo o trabalho preventivo fracassar.

Mas todas as funções dum mediador intercultural ou dum trabalhador social que se apoie na mediação intercultural para aplicar ao domínio da escola ou outros, implicam uma atitude de pedagogia social (Vieira, A., e Vieira, R., 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.

Em síntese, podemos reivindicar uma mediação específica em mediação intercultural para a intervenção social com imigrantes e minorias étnico-culturais, a par das outras mediações, 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.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, numa escola complexa e multicultural, onde a sua frequência se tornou obrigatória, é inevitável o alargamento dos profissionais da educação aos profissionais do trabalho social e, em particular, aos técnicos de serviço social que deverão munir-se de competências de mediação intercultural.

Se todas as mediações interculturais (incluindo a sociopedagógica) são socioculturais, 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, messitagem, 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.

Se o assistente social na escola poderá intervir igualmente no fim de linha de determinados problemas sociais, a verdade é que a sua mais valia deve começar muito antes de o rio chegar à foz. As tensões sociais na escola não são, necessariamente, um problema. Podem, sim, ser vistos como tal... Mas as tensões sociais são o sal da vida social e resultam da convivência plural entre diferentes, como acontece na escola, seja na sala de aulas, no pátio ou no caminho entre a escola e o lar (Vieira, 1992).

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 formadora, a mediação intercultural a generalizar nas escolas, a par das equipas multidisciplinares de trabalho social, devem, antes de mais, ter um sentido pedagógico e de educação social e devem ter como horizonte, mais que a forja da identidade nacional, uma escola de sujeitos (Vieira, 2011) onde as identidades pessoais são idiossincráticas mas não imutáveis. Antes, dinâmicas e flexíveis para que a convivência escolar seja efetivamente possível e a inclusão social não fique apenas pelas palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- A.A. VV. (2008). *Mediación Intercultural: una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- ALMEIDA, H. N. (2009). "Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo", in VÉLGA 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.
- AMADO, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplinada na aula*. Porto: Asa Editores.
- BAPTISTA, I. (2009). "Educatividade e laço social, ética e política da alteridade", in *Novos desafios educativos e cidadania social, Revista de investigação educacional*. Porto: UCP Editora.

- BARREI, F. (2004). "Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade" in VERMEULEN, H. e GOVERNS, C. (2004). *Antropologia da Etnicidade : Para Além de "Ethnic groups and boundaries"*. Lisboa: Fim de Século. Pp.19-44.
- BOURNIER, P., PASSERON, J.-C. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- CAPUL, M. e LIMAY, M. (2003). *Da educação à intervenção social*, Vol. I e II. Porto: Porto Editora.
- CARLA, T. (1999). *A cultura profissional dos professores*. Porto: FCG e FCT.
- CARDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CARDE, J. A. (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educacion y cultura. Del discurso politico a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- CARVALHO, A. D. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*, Porto: Porto Editora.
- COMBASSOUD, M. (1998) (Dir.). *Introdução aos Direitos do Homem*, Lisboa: Terramar.
- COMRENA, J. A. e MAROS, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.
- CUNHA, P. D' Orey (1997). *Entre dois mundos. Vida quotidiana de familias portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- GIMÉNEZ, C. (2001). "Modelos de mediação 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: ACDIP.
- ITURRA, R. (1990). *Fugitivos à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- JARES, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- NOVOA, A. & HINCAR, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.
- PERRENOD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Éditions Saint-Martin/ Paris: Éditions.
- RASSEND, J. M. (2008). *A Sociedade contra e Escola? A Socialização política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- RASSEND, José Manuel. (2008). *A Sociedade contra e Escola? A Socialização política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SARRAS, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget. Lisboa.
- SODRÉ, M. (2001). *A mascarada Multiculturalista*. In N. Villça e F. Góes (Org.), *Nas Fronteiras do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Mauad: FUIJ, pp. 47-79.
- SOUTA, I. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- TORRESMOREL, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto Editora.

- VIENRA, A. e VIENRA, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Transformações)*. Porto: Profedições.
- VIENRA, A. (2010). "Mediação Sociopedagógica: um estudo comparativo entre GAAP e TEIP", in PERES, Américo Nunes e VIENRA, Ricardo (Orgs.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 296-318.
- VIENRA, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- VIENRA, A. (2016). *A Pedagogia e a mediação na transformação dos olhares patologizadores das diferenças culturais in Vieira A. e Vieira R. Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Transformações)*. Porto: Profedições. pp.106-109.
- VIENRA, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- VIENRA, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e Interculturalidade*, Porto: Afrontamento.
- VIENRA, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- VIENRA, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.
- VIENRA, R. (2014). "Life Stories, Cultural Metissage, and Personal Identities", *SAGE Open* 4, 1: 1 - 13.
- VIENRA, R. & VIENRA, A. (2016). *Mediações socioculturais: conceitos e contextos in Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. e Margarido, C. (orgs). Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento. pp. 27-55.
- VIENRA, R. e VIENRA, A. (2015). "Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica", in *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 95-115, jan./abr. 2015.
- ZAVITEN, Henriot-Van Agnès (1990). *L'Ecole et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.