

PARA ALÉM DA PATOLOGIZAÇÃO DO DIFERENTE: INCLUIR É PARTICIPAR E FAZER PARTICIPAR

ID 259

Ana Maria VIEIRA

CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria

ana.vieira@ipleiria.pt

Resumo: É vulgar encontrar, no domínio das escolas, discursos e práticas que consideram muitas diferenças socioculturais como patologias.

O “outro” é sempre avaliado comparativamente com o “eu” ou com o “nós”, mas não tem de o ser de forma estigmatizadora. De facto, o(s) outro(s) não são como nós. Mas não têm de ser vistos como os que não são capazes de, que não entendem como nós, que não são normais, etc. Cremos que este olhar pode ser relativizado na medida em que se consiga pensar a partir de outros pontos, que não só o nosso lugar epistemológico. O outro pode ser visto como diferente e não como deficiente ou desigual. Buscar esse olhar cruzado na busca de entendimentos e intercompreensões é papel da educação.

No mundo da escola, esse microcosmos da vida social, é vulgar encontrar pessoas, alunos e professores que acabam por classificar a(s) diferença(s) como deficiência, a referida patologia construída, assim, socialmente. O trabalho escolar, pese embora os discursos da inclusão social, da interculturalidade e da flexibilidade curricular, assenta muito, ainda hoje, num ritmo e num método dirigido a uma entidade monoculturalizada, a turma. Ou ao grupo-turma que é um conceito que reflete um trabalho mais para um coletivo normalizado do que para um social plural, um grupo heterogéneo.

Mas o real psicossociocultural das turmas é exatamente o contrário dessa avaliação monolítica e monocultural: o que é normal é ser diferente. Ser diferente é ser humano.

Trata-se de uma problemática séria, complexa e vital, a ser discutida e a implementar nas escolas da sociedade contemporânea. Este trabalho obriga a que educadores, professores e profissionais de mediação socioeducativa percebam o que são culturas particulares, hegemónicas, culturas dominadas, identidades pessoais, culturais e sociais bem como a sua interação e comunicação em espaços comuns, onde se vive ou convive diariamente. Tal implica uma inclusão social que vá para além da mais ligada às necessidades educativas especiais e que abranja todas as diversidades socioculturais, linguísticas, religiosas, ou outras, e promova a participação de todos.

Urge uma prática educativa assente numa hermenêutica multitópica, na compreensão sem juízos de valor; na comunicação sem separação; no diálogo e mediação intercultural ao invés da estigmatização e da patologização. Como procuraremos mostrar, incluir é, acima de tudo, participar e fazer participar.

Palavras-chave: Diversidade sociocultural, Patologização, Participação, Inclusão

A ESCOLA E OS DISCURSOS SOBRE O QUE É DIFERENTE

Temos feito investigação em agrupamentos escolares que têm acolhido nos seus projetos educativos profissionais sociais, mediadores interculturais, assistentes sociais, educadores sociais, animadores socioculturais, a par do trabalho dos psicólogos e posso dizer que em 10 anos, no concelho de Leiria, se passou de experiências singulares e temporárias para uma aceitação e trabalho em rede destes profissionais com os professores e educadores (Vieira, A. 2013; Vieira A. e Vieira R. 2017a; Vieira A. e Vieira R. 2017b; Vieira R. e Vieira A. 2016; Vieira R. e Vieira A. 2018).

O trabalho de campo realizado no doutoramento, em TEIP e em escolas com GAAF e permitiu compreender o reconhecimento destes profissionais por parte dos alunos com quem tinham uma relação muito informal (Vieira A. 2013). Inicialmente estes profissionais tinham uma escassa visibilidade social dentro dos territórios educativos (Vieira R. e Vieira A. 2016).

Continuamos a acompanhar escolas integradas em programas TEIP, escolas com GAAF que não são TEIP e TEIP que criaram GAAF, como sabem podem seguir o modelo e acompanhamento do IAC ou emergirem dentro dos projetos educativos, de baixo para cima com equipas multidisciplinares (Vieira A. e Vieira R., 2018; Vieira R. e Vieira A., 2019).

A sociedade e a escola contemporâneas são cada vez mais complexas e multiculturais (Vieira, A. 2013; Vieira A. e outros 2017). A globalização e as migrações internacionais alteraram completamente as ideias essencialistas e monistas (André, 2005) e

é inevitável repensar o papel do Estado e das instituições educativas no ensinar a aprender a viver juntos (Caride, 2016; Jares, 2007; Peres, 2016).

A questão da diferença está na ordem do dia. Pedagogicamente, o problema está em saber como lidar com ela numa sociedade que quer ser justa e inclusiva.

Se politicamente o multiculturalismo emerge sobretudo com o aumento crescente das reivindicações avançadas por certas minorias, também elas com uma determinada configuração nacional, a fim de obterem direitos administrativos e políticos específicos no seio de um Estado Nacional, e, simultaneamente, com a exigência de reconhecimento cultural e identitário de outras minorias étnicas em reconfiguração nacional ou regional, mas que reclama igualmente o seu direito à diferença, numa perspetiva culturalista a problemática alarga-se das minorias étnicas a outros grupos, que se sentem mais ou menos marginalizados, mas que se constituem como movimento sociais cujos membros se agrupam em torno de determinadas variáveis que determinam as suas práticas e definem certas identidades próprias e certos critérios de pertença coletiva (André, 2005, pp 18-19).

No caso dos imigrantes, cujos filhos acabam por frequentar escolas portuguesas,

precisamos de entender que cada pessoa vive entre diferentes culturas. Cada pessoa procura construir um novo eu, que se situa entre a cultura de origem e a cultura de chegada, separando esses dois mundos, juntando-os ou construindo uma terceira dimensão de identidade, procurando o caminho mais seguro do ponto de vista ontológico (Camilleri, 1993; Vieira & Trindade, 2008). Estamos, portanto, a falar sobre a complexa questão das estratégias que os sujeitos adotam para gerir os múltiplos contextos culturais, do modo que consideram menos invasivos na construção permanente da sua identidade pessoal e social, para evitar a crise de identidade a que estão particularmente sujeitos na situação migratória. A gestão da identidade depara-se com um terreno dilemático e conflituoso, de negociação incessante entre as condições objetivas e subjetivas. O conceito de estratégia de identidade indica que o indivíduo é capaz de (re) inventar-se de forma diferente (Camilleri et al., 1990). É através dessas estratégias que a identidade é construída ao longo da vida, embora nem sempre seja usada conscientemente (Marques, Vieira A. e Vieira R., 2019, p.189).

E é nestes contextos complexos que os professores e educadores têm de atuar, provavelmente sem formação e entendimentos da complexidade da (re)construção Identitária de cada aluno (Vieira, A., 2016; Vieira R. e Vieira A., 2015). Talvez por isso, os discursos e práticas sobre o que fazer com a diversidade não são unânimes entre professores: há muito discurso integracionista, separatista, e mesmo racista, ainda que de forma soft ou escondida, veiculado com belas intenções sublimes de todos incluir e de “tratar todos por igual”.

Muitas vezes, demasiadas vezes, porventura, a multiculturalidade é vista como um problema social ao invés de ser vista como um facto social com o qual temos de saber lidar, viver e conviver. E para isso as epistemologias simples (André, 2005; 2012; Vieira R., 2009) aplicadas ao domínio da educação não servem: pensar a escola com uma cultura própria, a turma numa forma homogénea ou a relação da escola com as famílias e a comunidade de um modo cristalizado há muito que não faz sentido nenhum, pese embora a subsistência e insistência neste tipo de discurso por parte dos autores da escola. É fundamental encontrarmos outras epistemologias capazes de dar conta da complexidade da sociedade contemporânea e das escolas multiculturais como é o caso das portuguesas onde tenho feito investigação e de que aludirei adiante. Efetivamente,

Um conjunto de fatores histórico- sociológicos permite explicar a emergência da questão do multiculturalismo e a necessidade de pensar a educação intercultural que lhe anda associada. [...] Todos somos, de algum modo, mestiços, no sentido em que em nós e na cultura de que somos herdeiros, se cruzam traços tão diferentes como os que estão ligados à civilização celta, árabe e greco-romana, à cultura hebraico-cristã e aos vestígios que em nós deixou a dominação mais ou menos explícita de outros povos estrangeiros, como os espanhóis, os ingleses e os franceses, para citar apenas alguns casos mais evidentes. (André, 2005, p. 19)

Em consequência, a escola dita para todos tem mesmo de se adaptar a todos sob pena de ser apenas para alguns. Tem, portanto, de ser inclusiva.

Não pode ser tipo fato “pronto a vestir”. Tem de se adaptar às diferentes crianças, elas próprias com identidades heterogéneas em (re)construção (Vieira, 2009; Vieira e outros, 2018) aos diferentes alunos e não esperar magicamente que sejam apenas estes a adaptarem-se a uma escola monolítica reprodutora da exclusividade da cultura hegemónica do Estado-Nação.

As pedagogias têm de ser contextualizadoras com as culturas e identidades sociais e pessoais dos alunos (Vieira, R., 2009; Vieira, R. e Vieira A., 2015; Vieira R. e Vieira A. 2019) que o professor tem de conhecer bem, aquilo a que Perrenoud chama de pedagogias diferenciadas, e não podem ser monoculturalistas, monolíticas, o tal fato “pronto a vestir”, tipo o uso de um manual único, um currículo desenvolvido de forma igual para todos.

Toda a situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Para alguns, pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio nem provoca aprendizagem. Outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela. Mesmo quando a situação está em harmonia com o nível de desenvolvimento e as capacidades cognitivas do aluno, pode parecer desprovida de sentido, de interesse, e não gera nenhuma atividade notável em nível intelectual e, por conseguinte, nenhuma construção de novos conhecimentos nem um reforço das aquisições. Por esse motivo, uma definição possível da diferenciação do ensino é a seguinte: diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou pelo menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele (Perrenoud, 2001, pp 26-27).

É vulgar encontrar, no domínio das escolas, discursos e práticas que consideram muitas diferenças socioculturais como patologias. Sabemos que o “outro” é sempre avaliado comparativamente com o “eu” ou com o “nós”, mas não tem de o ser de forma estigmatizadora. De facto, o(s) outro(s) não são como nós. E nós não somos como eles (Stoer e Magalhães, 2005).

Mas os outros não têm de ser vistos como os que não são capazes de, que não entendem como nós, que não são normais, etc.

Cremos que este olhar pode ser relativizado na medida em que se consiga pensar a partir de outros pontos, que não só o nosso lugar epistemológico e etnocêntrico (Vieira A. e outros, 2018). O outro pode ser visto como diferente mas não como deficiente, desigual ou deficitário.

A diversidade não pode ser vista nem transformada em desigualdade (Vieira, 1999) e buscar esse olhar cruzado na busca de entendimentos e intercompreensões é também o papel da educação contemporânea.

O NORMAL É SER DIFERENTE

No mundo da escola, esse microcosmos da vida social, é vulgar encontrar pessoas, alunos e professores que acabam por classificar a(s) diferença(s) como deficiência, a referida patologia construída, assim, socialmente (Vieira, A., 2013).

O trabalho escolar, pese embora os discursos da inclusão social, da interculturalidade e da flexibilidade curricular, assenta muito, ainda hoje, num ritmo e num método dirigido a uma entidade monoculturalizada, a turma. Ou ao grupo-turma que é um conceito que reflete um trabalho mais para um coletivo normalizado do que para um social plural, um grupo heterogéneo. E nessa turma, tratar de modo igual aqueles que são diferentes socioculturalmente é discriminar negativamente e classificar como patológico aqueles que precisam apenas de aprender de modo diferenciado. Tais processos de discriminação negativa acabam por ter, também, fortes repercussões sobre a auto estima do aprendente. Além disso, tais práticas, tantas vezes inconscientes por parte do professor, reforçam as desigualdades dos alunos no acesso à educação escolar. “Para progredir nesse sentido, não são necessárias grandes reformas educativas: a principal variável a ser mudada é o professor. É preciso que ele sinta vontade de refletir e de mudar” (Perrenoud, 2001, p. 26).

Por isso, a formação de professores não pode ignorar a importância da construção e reconstrução identitária dos alunos e de si próprio, nem tão pouco a diversidade cultural que lhe é tantas vezes invisível e que está patente nas ditas turmas ou, no grupo/turma, que enuncia uma falsa monoculturalidade e denota um daltonismo cultural (Cortesão e Stoer, 1996).

Segundo Philippe Perrenoud (2001)

A discriminação negativa não está enraizada na intenção de prejudicar onde a vontade assumida de favorecer certos alunos. Ela provem mais dum duplo inconsciente, o da psicanálise e o da antropologia, que subjaz uma parte das práticas pedagógicas, as quais escapam da percepção clara dos interessados. O currículo, como sequência organizada de experiências formativas, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado, não vivem a mesma jornada, mesmo numa pedagogia frontal. A discriminação negativa instala-se em grande parte no currículo oculto. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc.. E com frequência, essas diferenças reforçam as desigualdades (p. 25).

Nos três casos estudados, três territórios escolares, dois agrupamentos de escolas e uma Escola Secundária a patologização do diferente continua a ser feita. Os discursos da “turma difícil”, do “aluno estranho”, da “escola problemática” e do “aluno problemático” continuam vivos. E os discursos refletem representações que alimentam as práticas e são eles, também, conclusões frágeis, pouco informadas e precipitadas do que é observado e realizado nas práticas letivas.

O curioso é que se isto ocorre em Territórios Educativos onde ocorre, explicitamente, mediação sociopedagógica e intercultural, quer por parte de alguns docentes, quer por parte de profissionais sociais como não será em escolas onde a mediação intercultural e/ou sociopedagógica é ainda uma incógnita.

Investigações recentes mostram que, ainda assim, em 10 anos, alguma coisa mudou em termos organizacionais e algo se inovou nestes três territórios educativos. Contudo, tal não significa que a cultura de escola tenha passado dessa visão monolítica e monoculturalista para uma epistemologia mais complexa, mestiça e intercultural (André, 2005 e 2012; Vieira, R., 2009).

Todas as mudanças são lentas, como sabemos. Assistiu-se a uma mudança de discurso e à emergência de práticas apoiadas em equipas multidisciplinares a trabalhar em rede com os professores e ganhou-se consciência da importância de conhecer as várias dimensões da vida de cada aluno... Não creio que muito mais.

Como dissemos de início o real psicossociocultural da maioria das turmas é exatamente o contrário dessa tradicional avaliação monolítica e monocultural. Efetivamente, o que é normal é mesmo ser diferente. Ser diferente é ser humano. E as escolas e os seus professores não parecem ter ainda incorporado devidamente esta hermenêutica.

E não entendê-la é cair em posturas fundamentalistas. E o fundamentalismo não permite o reconhecimento da humanidade como uma totalidade diversa.

O Fundamentalismo é uma anti-hermenêutica na sua recusa pertinaz de toda a interpretação, que lhe possa disputar o domínio, uma vez que a absolutização de uma visão fragmentária, abstrata e acrítica, que se converte em conceção única do mundo, com exclusão e condenação de todas as que diferem, é o traço que interliga todas as variantes do fundamentalismo religioso, muçulmano, protestante, católico, hinduísta, budista, etc. e filosófico (Pereira, 1992 em André, 2005, p. 22).

Não se trata, contudo, de uma mudança fácil e rápida de operar. Demorará tempo até conseguirmos ultrapassar as conceções mais essencialistas e monolíticas de cultura para assumirmos o fenómeno da mestiçagem assente no diálogo intercultural como inevitável e, provavelmente, caminho único para vivermos juntos sendo diferentes (Touraine, 1998).

A educação para todos torna-se assim uma problemática muito complexa e que implica educação social e pedagogia social para todos na busca da construção e do entendimento de identidades interculturais que sendo diferentes possam comunicar-se. Conseguirá a escola contemporânea fazer tudo isto? Com que currículos? Com que pedagogias? Com que agentes educativos? Só com professores, mesmo sendo obrigatoriamente mediadores sociopedagógicos? Dificilmente! (Vieira, A., 2016).

A gestão da diversidade sociocultural na escola implica sempre a escola em si mas também os seus atores, ou melhor, os seus sujeitos, desde os professores, aos alunos, famílias, comunidades, culturas minoritárias, etc., culturas e identidades diversas que acedem à escola por força da Lei, em Portugal.

A escola para todos é concretizável só com professores, mesmo sendo obrigatoriamente mediadores sociopedagógicos e implicando isso formação contínua dos atuais professores e formação inicial específica dos futuros professores? Cremos que não.

A maior complexidade da escola de hoje resulta numa problemática científica que não é apenas psicopedagógica, que é também sociopedagógica ou, melhor ainda, psico-sociopedagógica, muito séria, complexa e vital, a ser discutida e a implementar nas escolas da sociedade contemporânea. Esta pedagogia intercultural, social, flexível e inclusiva implica novo trabalho nas escolas de hoje. Ela obriga a que educadores, professores e profissionais de mediação socioeducativa percebam o que são culturas particulares, hegemónicas, culturas dominadas, identidades pessoais, culturais e sociais bem como a sua interação e comunicação em espaços comuns, onde se vive ou convive diariamente.

INCLUIR É PARTICIPAR E FAZER PARTICIPAR

Esta nova escola implica uma inclusão social que vá para além da mais ligada às necessidades educativas especiais e que abranja todas as diversidades socioculturais, linguísticas, religiosas, ou outras, e promova a participação de todos.

Estamos convictos que cabe à educação assumir o papel de transformação social que permita a equidade como um processo sempre no horizonte. A escola, nesse sentido é um mecanismo poderoso que tanto pode gerar reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1975), uma forma de exclusão, como pode trabalhar para a inclusão de todos os públicos que a ela acedem. Efetivamente, em detrimento dos valores igualitários veiculados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a escola ao privilegiar determinados grupos e determinada transmissão cultural, exclui os restantes do seu acolhimento e desenvolvimento. Por isso, uma educação inclusiva aposta na minimização das exclusões em contexto educativo, pretendendo desenvolver ao máximo a implicação de todos os sujeitos e culturas na escola, a identificação com a mesma e a participação ativa assumindo uma cidadania que tem de ser sempre plural para que todas as vozes se possam ouvir e ser respeitadas. A vida social é um jogo de poderes, lutas, reivindicações e tensões sociais (Vieira, A. 2013). Em consequência, sempre haverá exclusões em resultado da luta de poderes, tensões e conflitos sociais. Em consequência, portanto, a educação inclusiva e a luta pela inclusão são, também, processos dinâmicos e inacabados.

Com o processo de inclusão não se pretende nivelar nem uniformizar discursos e práticas escolares, tipo receita mágica, a didática perfeita para todos. Isso teria exatamente efeitos perversos gerando mais exclusões. Assim, pelo contrário, a educação inclusiva assume que as diferenças, sejam elas quais forem, desde as mais psicossomáticas até às mais socioculturais, grupais e individuais, são para valorizar e não para inibir. São para usar como pedagogia social fundamental para uma sociedade mais intercultural e não para discriminar negativamente e patologizar.

Assim, incluir é, desde logo, romper com todos os processos de homogeneização das culturas e seus humanos, uma vez que os mesmos geram a exclusão social. É por isso, que a escola pública que se assume como sendo para todos tem de não só aceitar todas as diversidade mas, mais que isso, inclui-las e torná-las dinâmicas dentro dos contextos escolares incentivando o diálogo e a troca de saberes e pontos de vista, mas respeitando, também, a resistência, as tensões e conflitos sociais que tais encontros entre diferentes originam, precisando, em consequência de ser mediados.

Por isso defendemos a inserção de novos profissionais na escola a trabalhar em rede com professores e educadores (Vieira, A., 2013; Vieira, R. e Vieira, A., 2018). Não basta o psicólogo que tantas vezes está associado ao patológico dentro da escola. São precisos, também, mediadores interculturais, sociopedagógicos, educadores sociais, assistentes sociais, animadores socioculturais, entre outros.

Estes novos profissionais sociais, na escola, vêm ocupar um espaço e um tempo para além das aulas e dos professores onde é possível fazer muitas coisas, muito trabalho social e socioeducativo que escapa à profissionalidade e tempo do professor

que reina na sala de aulas mas que não consegue abarcar todo o território educativo implicado num projeto educativo a concretizar.

Estes profissionais estão em espaços onde a informalidade permite um tipo de interação e proximidade muito diferente da que existe na sala de aula com o professor. Os alunos gostam da sua postura de proximidade e gostam de os ver e falar com eles nos corredores, no pátio, no recreio, no bar, na biblioteca, etc. Isso contribui muito para a inclusão, motivação e contextualização de todos os alunos com o currículo escolar, também ele necessariamente dinâmico. Eles são vistos como uma figura em quem se confia e que se respeita quase como um irmão mais velho. Chegam mesmo a ser figuras de referência para muitos alunos. São aqueles/aquelas que estão lá sempre disponíveis para os ouvir e falar, seja no recreio, no pátio, no exterior da escola, entre a escola e a comunidade, etc.

Dinamizam e promovem atividades agradáveis para os alunos, por exemplo, ateliers de música, teatro, cinema, hip hop, e outras coisas de que os alunos gostam e com que se identificam e onde muitas vezes o dinamizador é mesmo um deles, por vezes classificado como indisciplinado na sala de aula. A escola deixa, assim, de ser um espaço onde se vai apenas para ter aulas! Esses profissionais sociais fazem também visitas domiciliárias (se Maomé não vai à montanha vai a montanha a Maomé) e os alunos também gostam dessa proximidade com as suas famílias. Procuram ter uma visão holística do aluno, querem conhecer a pessoa que há em cada aluno desde, por exemplo, a visão da indisciplina aos problemas socioculturais, familiares, etc., na escola.

Por vezes, também recebem aqueles que são expulsos das aulas por indisciplina... ouvindo-os e praticando um dos pilares fundamentais da mediação intercultural, a escuta ativa. E, claro, para além de os ajudar com tutorias específicas para cada aluno, também lhes dizem que é importante estudar e tirar boas notas, fomentando a inclusão social e a participação numa escola que se quer para todos.

(IN)CONCLUSÃO

Por detrás de uma ideologia de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa, presente nos projetos do TEIP e do GAAF, nenhum dos três territórios que estudámos consegue fugir, ainda hoje, à patologização da diferença.

Isto observa-se, logo à partida, no próprio desenho dos projetos educativos, evidenciando-se, contudo, mais na operacionalização dos mesmos, bem como nos discursos que os vários agentes sociais produzem, a propósito das entrevistas realizadas. (Vieira, A., 2013; Vieira, A. e Vieira, R. 2018).

Em conclusão, muito trabalho há ainda para fazer. Importa uma prática educativa assente numa hermenêutica multitópica (Vieira, A., 2013) na compreensão de todos e de todas, sem juízos de valor; na comunicação sem separação; no diálogo e mediação intercultural ao invés da estigmatização e da patologização.

Integrar não é incluir. A não ser que falemos e pratiquemos uma integração plural e multilateral que não se confunda com uniformização (o integracionismo).

Incluir é assumir a normalidade das diferenças socioculturais na escola.

Incluir é, acima de tudo, participar e fazer participar (incluir é fomentar a convivência).

Termino citando Mia Couto, o escritor da escrita mestiça, inspirada em João Maria André (2012), professor catedrático de filosofia da Universidade de Coimbra: “[...] Minha vida não é um caminho. É uma pedra fechada à espera de ser areia. Vou entrando nos grãos do chão, devagarinho. Quando me quiserem enterrar, já eu serei terra. Já que não tive vantagem na vida, esse será o privilégio da minha morte”. (Couto, 2012, p. 95) Neste seguimento, João André questiona: “Diria eu que em todos nós se

confundem os grãos de que somos feitos, com os grãos da terra em que nos desfazemos. Como não haveríamos de ser mestiços, quando é tão mestiça a terra que é nossa mãe?" (2012, p. 71).

Finalmente, como Paulo freire nos ensinou, o mundo não é dado de uma vez por todas. Não estamos perante processos acabados mas sim perante processos sempre em construção para uma maior inclusão.

REFERÊNCIAS

- André, J. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne editora.
- André, J. (2012). *Multiculturalidade Identidades e Mestiçagem: O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage editora.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C..(1975). *A reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Caride, J. A. (2016). La Mediación como Pedagogia Social: Viejas Realidades, Nuevos Retos para la Intervención Social. In R. Vieira, e outros (orgs.) *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp 13-25). Porto : Afrontamento.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas, *Inovação*, nº 9, 35-51.
- Couto, M. (2012). *Vozes anoitecidas*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Marques, J.C., Vieira, A., Vieira, R. (2019). Migration and integration processes in Portugal: the role of intercultural mediation. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 12(2), 187-205.
- Peres, A. (2016). Educação Intercultural e Mediação Sociopedagógica in Vieira, R. e outros (orgs.) *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp 57-72). Porto : Afrontamento.
- Perrenoud P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Stoer, S. e Magalhães, A. (2005). *A diferença Somos Nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?*. Lisboa: Piaget.
- Vieira A. (2013). *Educação Social e mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira R. (2009). *Identidades Pessoais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2017a). Mediações Socioculturais em Territórios Educativos. In R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira, e C. Margarido (Orgs). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 29-55). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2017b). Memória, narrativa, interculturalidade e mediação sociopedagógica. In C. Perez, *Experiências e Narrativas em Educação* (pp. 55-77). Rio de Janeiro: EDUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2018). A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor / educador. In L. Sangenis; E. Oliveira e H. Carreiro, *Formação de Professores para uma Educação Plural e Democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* (pp. 283-303). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Vieira, A. M.; Marques, J.C.; Gomes, M. P.e Vieira, R. (2018). The inclusion of the other in ourselves: reception and comprehension of refugees in Portugal. In M. Catarci; M.P. Gomes e S. Siqueira (Eds.). *Refugees, Interculturalism and Education* (pp. 90-98). London and New York: Routledge.

- Vieira, A., Marques, J.C., Gomes, M.P. e Vieira, R. (2017): The inclusion of the other in ourselves: reception and comprehension of refugees in Portugal, *Intercultural Education*, vol.º 28, 196-205.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2015). Fronteiras da identidade, mediação Intercultural e trânsitos do self. In A. Nascimento e J. L. Backes, (Orgs.). *Inter/multiculturalidade, Relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão* (pp. 229-258). Campinas, SP: Editora Mercado de Letras.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2016). Serviço Social e Educação Social em escolas do Ensino Básico: necessidades sociais e dificuldades na inserção de novos profissionais. In S. Gonçalves, P. Fonseca e C. Malça, (Coords.). *Inovação no Ensino Superior* (pp. 157-176). Coimbra: CINEP/IPC.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2018). Serviço Social e Mediação Intercultural em contexto educativo. In J.L. Almeida e P. Sousa, *Serviço Social na Escola: contributos para o campo profissional* (pp. 223-243). Famalicão: Edições Húmus.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2019). Entre e saberes e identidades, a escola e a mediação sociopedagógica, *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.5, n.Especial, set.- dez. 2019, p.31-42.