

## **A INTEGRAÇÃO E O SUCESSO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DE ETNIA CIGANA: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR**

**Oliveira, Joana**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*  
joanaoliveira@ese.ipp.pt

**Cardoso, Márcia**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*  
marciacardoso@ese.ipp.pt

**Delgado, Paulo**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*  
pdelgado@ese.ipp.pt

**Palavras Chave:** escola, minorias, mediação, participação

### **1. Introdução**

A complexidade das sociedades modernas coloca novos desafios à instituição escolar. A educação de crianças, jovens e adultos já não se encontra exclusivamente a cargo da organização escolar, mas esta continua a deter o papel primordial na formação dos indivíduos. Com a democratização do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória, o acolhimento de novos públicos e mais recentemente com a crise social e financeira do continente europeu, a escola foi chamada a desempenhar novos papéis e a ampliar as suas funções. Para responder a todos estes desafios a escola precisa de novos agentes, entre os quais os educadores sociais. A integração desta figura profissional nos contextos escolares possibilitou a aproximação de espaços educativos anteriormente desagregados e a desconstrução da dicotomia educação formal - educação não formal (Canastra y Malheiro, 2009).

Reivindica-se, deste modo, uma nova articulação entre as diversas instituições que trabalham no campo educativo, de modo a evitar cortes abruptos entre o que se passa na escola e fora dela (Gradaílle y Merelas, 2010). Reconhece-se que a instituição escolar deve colaborar com a família, no respeito pelas responsabilidades de cada uma e que a escola deve colaborar com as instituições da comunidade, tecendo laços de "cumplicidade entre o centro educativo e o tecido social" (March y Orte, 2003, p.101). Partindo daquele pressuposto, é nossa intenção refletir neste trabalho sobre perguntas como: que desafios colocam à Educação Social a construção destas parcerias? Que funções pode desempenhar o Educador Social na e com a escola? Que desafios se colocam na formação dos e das Educadores Sociais e dos Docentes? Qual o papel que pode caber ao educador ou educadora social na promoção do percurso escolar das crianças pertencentes a minorias?

No contexto português, o educador social tem sido integrado em contextos escolares fortemente marcados pelo insucesso e abandono. A escola transformou-se assim num dos mais recentes âmbitos de intervenção dos educadores sociais. De facto, a democratização do ensino permitiu o acesso de todos à escola mas não garantiu igual oportunidade de alcançar o sucesso, privilegiando as classes sociais mais favorecidas. Assim, a pertença a uma minoria étnica constitui-se, por si só, como um obstáculo ao sucesso escolar, já que não existe uma continuidade dos processos de socialização e educação familiares.

As comunidades ciganas, tradicionalmente afastadas da escola pública, são detentoras de uma cultura transmitida por via oral que valoriza o pensamento concreto e o conhecimento quotidiano e que colide com a cultura letrada e maioritária da escola, transmitida por via escrita e na qual se privilegia o pensamento abstrato e o conhecimento erudito (Casa-Nova, 2006). A estes obstáculos colocados à participação dos alunos de etnia cigana na escola somam-se ainda os estereótipos e os preconceitos dos profissionais, fruto do desconhecimento acerca destas crianças e que comprometem o investimento realizado nos mesmos, afetando assim o seu sucesso escolar e constituindo-se como profecias que se auto cumprem.

Neste contexto, o papel do Educador Social, enquanto mediador e interlocutor privilegiado, revela-se fundamental na criação de espaços de diálogo e encontro, com vista ao desenvolvimento de uma relação de cooperação entre a escola e a comunidade cigana que, tendo por base a aceitação e o respeito pelo Outro, permita a participação e o sucesso escolar das crianças desta etnia.

## **2. A escola e a comunidade cigana. Um espaço de mediação para o educador Social**

Em Portugal, a implantação de um sistema de ensino público e obrigatório deu-se, inicialmente, de uma forma lenta e tardia, ritmo que se alterou significativamente nas últimas décadas (Almeida y Vieira, 2006). A democratização do ensino conduziu novos públicos para a escola e a escola elitista transformou-se na escola para todos, na escola de massas. Aqueles que anteriormente permaneciam fora dos espaços escolares começaram a percorrer os corredores da escola e a alterar as dinâmicas da sala de aula. A democratização da educação não se alcança apenas com o acesso de todos à escola, é necessário assegurar a igualdade de oportunidades de acesso mas também de sucesso daqueles que só agora chegam à escola. Para os indivíduos provenientes “de classes ou grupos subordinados ou em desvantagem, a oferta da escola é sempre a promessa de escapar de modo individual ao destino do respectivo grupo social de origem” (Enguita, 1996, p.8-9). A escola de massas procurou contribuir para a ascensão e mobilidade social dos estudantes de famílias mais desfavorecidas mas, para muitos destes estudantes, o percurso escolar apresenta-se sinuoso e ostenta inúmeras barreiras. A instituição escolar respondeu à diversidade cultural da população estudantil com a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, ajustadas a grupos homogêneos, e com a legitimação da cultura social dominante o que a converteu, muitas vezes, numa instância produtora de desigualdades sociais e exclusões. Estas práticas seletivas originam dificuldades de integração, fracos resultados académicos e taxas elevadas de abandono escolar nos alunos com culturas diferentes da veiculada pela escola, “passando a escola a manter no seu interior aqueles que anteriormente excluía, expulsando-os de forma lenta e progressiva ao longo do percurso e assim eliminando quaisquer expectativas quanto ao prosseguimento dos estudos (...)” (Sebastião, 2009, p.61).

As minorias étnicas, em especial as comunidades ciganas, representam um dos grupos sociais que se encontra mais distante da cultura escolar. A inclusão das crianças de etnia cigana no contexto escolar tem sido um processo pouco, ou nada, inclusivo. A inscrição e frequência escolar é, habitualmente, assegurada através de imposições e ameaças de anulação de apoios sociais ou retirada das crianças. Estas, são segregadas das outras crianças e vulgarmente integradas em turmas exclusivamente “ciganas”, independentemente das idades, capacidades cognitivas ou habilitações académicas. A diversidade cultural é assim encarada, pelos agentes educativos, como uma ameaça e não como uma oportunidade. Embora se verifiquem disparidades intergeracionais, as taxas de escolarização dos alunos de etnia cigana são muito inferiores às dos não ciganos e estes números são ainda mais dissonantes nos elementos do sexo feminino (Mendes, 2005). A carreira escolar das crianças de etnia cigana tende a ser curta porque “ao chegarem à escola têm de desaprender o que sabem, esconder hábitos e esquecer a sua cultura de origem” (Ribeiro dos Santos, 2004, p.168). Desta forma, a organização escolar impõe a cultural dominante e conduz à “legitimação da exclusão” (Clavel, 2004) das minorias étnicas.

No contexto português, o educador social desempenha na instituição escolar uma multiplicidade de funções, tais como a dinamização de tempos livres, a promoção de ações de integração social, a orientação e apoio de alunos em situação de absentismo ou abandono escolar, a intervenção com as famílias dos estudantes, a prevenção de conflitos e a promoção da participação dos diferentes protagonistas da comunidade educativa. O educador social é essencialmente um construtor de pontes, um mediador de relações entre atores (alunos, professores, pais e outros agentes da comunidade envolvente) e entre instituições socioeducativas numa união de esforços e interesses, “com vista à melhoria das relações humanas, impulsionando o diálogo e a convivência com o objectivo de minimizar a exclusão social e, conseqüentemente, promover a coesão social” (Caballo y Gradaïlle, 2008, p.47).

A estratégia de intervenção socioeducativa passa pelo trabalho em rede (Varela, 2010), que reconhece a descontinuidade, a complexidade e as assimetrias para, a partir dessa heterogeneidade, “articular as diferenças” (Núñez, 1999, p.66). A intervenção tem que se fundar “na conjugação de esforços”, nas “planificações concertadas e assentes em avaliações ponderadas das situações e das alternativas” (Alberto, 2004, p.147), de modo a serem gradualmente ultrapassados os obstáculos inevitáveis na relação entre culturas distintas. A articulação entre a escola e a comunidade, com a mediação da Pedagogia Social, pode ser a matriz orientadora do processo de integração e de promoção do sucesso escolar de todas as crianças, independentemente da sua religião, cor, idioma, ou etnia. Não se caia todavia no erro do voluntarismo. O trabalho comunitário, enquanto processo que viabiliza o desenvolvimento, é representado por uma espiral, com avanços e retrocessos, passando da análise, da reflexão e da ação, para nova interrogação sobre o caminho a seguir, para melhorar gradualmente as condições de vida de todos os cidadãos (Costa y Gil, 2008).

### **3. O projecto (Re) Construir pontes, Renovar Relações: mediar para promover a participação e o sucesso escolar**

O projeto desenvolvido constitui, simultaneamente, um testemunho e uma reflexão acerca do papel do Educador Social em contexto escolar. Enquanto mediador e interlocutor privilegiado na criação de espaços de encontro e diálogo entre o sistema de ensino e as minorias étnicas, o Educador Social contribui para que a escola se constitua, progressivamente, como um espaço de participação efetiva, pautado pela negociação e pela diversidade cultural, onde todos possam encontrar possibilidades de aprendizagem, crescimento e reflexão em conjunto com o Outro (Peres, 1999). Neste sentido, partilhamos o pensamento do Mendes (2007, p.106) quando afirma que “o maior desafio da educação é manter sempre viva esta capacidade de sonhar, é subverter a cultura do silêncio, é libertar!”. Só uma escola inter e multicultural que aceita e integra a diferença poderá promover o desenvolvimento pessoal, social e profissional do homem, para que se constitua como sujeito ativo na construção de um mundo mais justo, igualitário, solidário e democrático e, desta forma, “faça a história em vez de ser arrastado por ela (...)” (Freire, 1980, p.40).

O abandono e absentismo escolar das crianças de etnia cigana de duas escolas do Ensino Básico do distrito do Porto foram o ponto de partida do projeto. Este problema, evidenciado pelos profissionais de ambas as instituições, assumia maior expressão na transição do 1º para o 2.º ciclo, nomeadamente no sexo feminino.

As crianças e respetivas famílias habitavam um Bairro Social situado nas proximidades da escola do 1º ciclo que distava 3km da escola do 2.º e 3.º ciclo. Como se verá adiante, a proximidade geográfica assumirá um papel relevante no combate ao abandono escolar. O projeto foi desenvolvido com 5 raparigas do 4º ano de escolaridade e 3 raparigas do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade e respetivas famílias, bem como os profissionais das instituições escolares que frequentavam.

Com base numa metodologia de Investigação-Ação Participativa que concilia ação e reflexão, teoria e prática, num processo democrático onde todos têm o direito de contribuir para o discurso da sua própria análise e para a procura de soluções e alternativas para os seus problemas quotidianos (Lima, 2003), procurou-se dar voz às pessoas, auscultando as suas perceções e vivências e partilhando com elas as suas rotinas quotidianas. Nomeadamente o percurso casa-escola, o período dos recreios, os tempos não letivos passados no bairro ou no Centro de Atividades de Tempos Livres. Desta forma, foi possível conhecer as especificidades da cultura cigana, desde as expressões, os rituais ou as normas, assim como as causas que se encontravam na base do abandono e absentismo escolar destas crianças.

As dificuldades de adaptação escolar das crianças de etnia cigana resultam da colisão com determinadas formas de ser e estar da cultura cigana, uma vez que a frequência das aulas implica estar fechado num espaço durante várias horas e conhecer um conjunto de normas e saberes específicos do mundo não cigano. Desta forma, a escola e a comunidade cigana surgem como sistemas culturais distintos do ponto de vista estrutural pois, na comunidade cigana, a cultura é transmitida por via oral e valoriza o pensamento concreto e o conhecimento quotidiano. A cultura da escola, por sua vez, é transmitida por via escrita e estima o pensamento abstrato e o conhecimento erudito (Casa-Nova, 2006).

Também a necessidade de contribuírem precocemente para a subsistência do agregado familiar e, simultaneamente, se prepararem para o seu futuro papel de mães e donas de casa, nomeadamente ao nível do cuidado dos irmãos mais novos ou das lidas domésticas, faz com que as crianças falem frequentemente à escola (Mendes, 2005). Cedo chega também o casamento e a assunção destas responsabilidades o que justifica o abandono escolar destas crianças por volta dos 13/14 anos de idade. “Para o conjunto cigano étnico, a criança, por volta dos 10/12 anos, torna-se num jovem adulto, que é necessário preparar no sentido de assumir tarefas e responsabilidades no seio do grupo familiar e do grupo étnico.” (Mendes, 1999, p.35).

Na comunidade cigana, existe o sentimento de que a escola ameaça a coesão social da etnia cigana ao proporcionar espaços de interação com crianças e jovens não ciganos, existindo assim a possibilidade de um casamento exogâmico (Casa-Nova, 2009). Assim, a escola é percecionada como uma instituição não cigana (Mendes, 2005), para a qual a comunidade cigana olha com desconfiança, sentindo receio em deixar lá os seus descendentes (Casa-Nova, 2002).

A distância geográfica da escola do 2º e 3.º ciclo constituía-se como um dos principais fatores de preocupação das famílias de etnia cigana por colocar em causa a segurança das crianças, ao

implicar um trajeto mais prolongado, não vigiado pelo grupo de pertença, mas também por constituir um fator inibidor de um futuro comprometimento/casamento das crianças do sexo feminino (Casa-Nova, 2009). Tal como mencionado anteriormente, é na transição do 1.º para o 2.º ciclo que se verifica uma acentuação do abandono escolar destas crianças, para a qual a distância geográfica parece ter um peso predominante.

Contudo, ao longo do tempo, compreendeu-se que não se tratava apenas de uma distância ao nível geográfico mas também ao nível emocional. Na escola do 1.º ciclo existia uma relação de proximidade entre os profissionais, as crianças e as suas famílias que permitia não só um conhecimento mais profundo das especificidades da cultura cigana mas também o respeito pelas pessoas ciganas e pela sua forma de estar. Por sua vez, o desconhecimento e os estereótipos face às crianças de etnia cigana por parte dos profissionais da escola do 2.º e 3.º ciclo contribuíram para que, cada vez mais, as crianças se sentissem num contexto onde a sua presença plena não era desejada, onde os seus conhecimentos não eram valorizados, onde a sua forma de estar era percebida como prejudicial ao funcionamento da instituição escolar (Costa y Vieira, 2007), a quem só importava o rendimento escolar e a presença física nas aulas, impondo assim uma mudança de identidade cultural a estas crianças (Postic, 2008).

A análise da realidade permitiu também identificar uma série de potencialidades a partir das quais foi desenvolvido o projeto, salientando-se o gosto pela expressão dramática por parte das crianças que frequentavam o 4.º ano de escolaridade e que se constitui como uma ferramenta crucial de transformação e desenvolvimento (Cunha, 2008).

E assim emergiu o projecto (Re) Construir pontes, Renovar Relações cuja finalidade era o desenvolvimento de uma relação de cooperação entre a escola e a comunidade cigana de forma a permitir a participação plena e o sucesso escolar dos alunos desta etnia.

Tendo em conta a análise da realidade explicitada anteriormente, no âmbito da intervenção com as crianças e jovens de etnia cigana em abandono e absentismo escolar, era crucial desenvolver a motivação para a participação escolar. Isto só seria possível mediante a possibilidade de conciliação da participação escolar com as tradições e normas que regem a cultura cigana bem como o reconhecimento da importância da escola no desenvolvimento de competências úteis à vivência quotidiana. E porque só se aprende a participar participando seria também crucial promover a participação ativa em atividades escolares. Assim sendo, mediante a negociação de tempos e espaços com os profissionais da escola do 1.º ciclo, foi possível o desenvolvimento de sessões que recorriam não só à expressão dramática mas também aos exercícios de dinâmica de grupo. Nestas sessões, as crianças do 4.º ano de escolaridade tiveram oportunidade de refletir, em contexto turma, sobre os seus projetos de futuro, os seus sonhos, a profissão que gostariam de ter assim como a importância da escola para alcançar estes sonhos. Foi também possível colocarem-se, do ponto de vista empático, no lugar dos seus pais de modo a compreender as suas inseguranças face à escola, encontrando possíveis alternativas de mudança. Ao longo das sessões, as crianças construíram uma peça de teatro que foi posteriormente apresentada na Escola do 2.º e 3.º ciclo bem como em diversos pontos do Bairro. Esta peça expressava a realidade de uma criança de etnia cigana na escola mas também possíveis formas de conciliar a cultura cigana e a frequência escolar. A deslocação entre as duas escolas foi realizada num transporte público de modo a permitir às crianças conhecer e aprender a utilizá-lo pois, apenas se deslocavam acompanhadas em viaturas de familiares.

Além disso, foi realizado um acompanhamento socioeducativo que passou, por exemplo, pela gestão de conflitos no grupo de pares das crianças e entre famílias.

Paralelamente decorreu a intervenção junto das famílias destas crianças, designadamente as mulheres, no sentido de as sensibilizar para a importância da escola na vida das suas crianças visto que, muitas vezes, mesmo quando as crianças desejavam prosseguir estudos, a família não o permitia. Assim sendo, realça-se mais uma vez a necessidade de, tal como as crianças, os seus familiares serem capazes de perspetivar a conciliação da frequência escolar com o respeito pelas leis ciganas mas também de aceitar as escolhas do seu educando face ao seu percurso escolar e de valorizar a sua participação escolar. A estratégia de intervenção junto das famílias foram os encontros semanais em casa das mesmas, onde, num ambiente confortável e com o qual se identificavam, refletimos sobre os projetos de futuro das suas crianças evocando a forma como estas se sentiram quando viram o seu futuro delineado, sem ter oportunidade de escolha. Aquando a apresentação da peça de teatro das crianças na escola do 2.º e 3.º ciclo as famílias foram convidadas a participar na mesma, de forma a poderem conhecer a escola e diminuir os seus receios face à mesma bem como aceder às visões das crianças sobre o seu futuro escolar. Apesar de só estarem presentes duas das

mães destas crianças, o feedback recebido por parte das mesmas foi bastante positivo. Saliente-se que esta visita foi conduzida por uma das alunas de etnia cigana do 5.º ano de escolaridade que frequentava assiduamente a escola, permitindo assim uma identificação da comunidade cigana com a mesma e uma valorização do esforço da aluna.

Ainda no âmbito da intervenção com as famílias, surgiu a necessidade de mediar a relação e facilitar o contacto com outras instituições, nomeadamente quando uma das mães manifestou interesse em voltar a estudar e tirar a carta de condução.

O terceiro eixo deste projeto diz respeito à intervenção junto dos profissionais da escola do 2º e 3.º ciclo no sentido de desenvolver uma relação empática, baseada na aceitação e no respeito, com os elementos da cultura cigana. Para tal, seria necessário não só aumentar o conhecimento e a compreensão dos mesmos face à cultura cigana mas também desconstruir os estereótipos e preconceitos que detêm face à mesma, proporcionando espaços de reflexão e partilha de experiências. Saliente-se que o aumento do conhecimento não produz, necessariamente, uma relação empática, mas pode constituir-se como o primeiro passo para tal. Assim, a par de um acompanhamento aos docentes que possuíam alunos de etnia cigana nas suas turmas, no sentido de refletir e encontrar, em conjunto com os mesmos, estratégias para desenvolver a motivação dos alunos face à escola, foi realizado um seminário que contou com a presença de uma investigadora com experiência de intervenção junto de comunidades ciganas. Durante este seminário foi possível não só conhecer o trabalho desenvolvido pelo mesmo mas também conhecer e refletir sobre as especificidades da cultura cigana. A peça de teatro representada pelas crianças na escola do 2.º e 3.º ciclo contribuiu igualmente para a desconstrução de estereótipos ao evidenciar diversas potencialidades destas crianças.

No curto espaço em que este projeto se desenvolveu, entre Outubro de 2010 e Junho de 2011, não foi possível obter alguns dos resultados previstos, nomeadamente ao nível do aumento da frequência escolar destes alunos e da alteração profunda de práticas e representações dos profissionais face à comunidade cigana. No entanto, a avaliação realizada no final do projeto, que contou com as perceções de todos os elementos envolvidos, permitiu concluir que este projeto contribuiu para dar os primeiros passos para a aproximação da escola e da comunidade cigana, despertando a reflexão das crianças e jovens de etnia cigana bem como dos adultos responsáveis pela educação dos mesmos acerca da importância da participação escolar e desconstruindo visões eivadas de preconceitos e estereótipos.

#### **4. Referências Bibliográficas**

- Alberto, I. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. y Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal – Novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Caballo, B. y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 45-55.
- Canastra, F. y Malheiro, M. (2009). *O Papel do Educador Social no quadro das novas mediações socioeducativas* (pp.2024-2033). Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. In *Interacções*, 2, 155-182.
- (2009). *Etnografia e Produção do Conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Clavel, G. (2004). *A sociedade da exclusão – compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. P.; Vieira, R. (2007). Etnia Cigana e Educação Especial: representações e práticas da Escola. In: F. Cruz (Org.) *Actas do III Congresso Internacional de Etnografia*, Cabeceiras de Basto: AGIR.

- Costa, S. y Gil, E. (2008): "Los planes comunitarios y otras acciones sociales en el territorio: una mirada socioeducativa", en P. Heras. (Coord.), *La acción política desde la comunidad*. Barcelona. Graó.
- Cunha, M, J. S. (2008). A animação educativa no desenvolvimento pessoal e social de futuros formadores: uma abordagem centrada na prática teatral. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 161-185.
- Enguita, M. (1996). Etnicidade e escola: o caso dos ciganos. In Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Gradaille, R. y Merelas, T. (2010). Educando en igualdad nos escenarios escolares e sociais. In A. Nunes y R. Vieira (Coords.), *Educação, Justiça e Solidariedade na construção da Paz* (pp.60-74). Amarante: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP) e Centro de Investigação, Identidade(s) e Diversidade(s) (CIID).
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento Local – Investigação Participativa Animação Comunitária*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- March, M. y Orte, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10 segunda época, 85-110.
- Mendes, I. D. P. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de Educação e formação de adultos (EFA) no Vale do Ave, norte de Portugal*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Granada, Granada, Espanha.
- Mendes, M. M. (1999). Algumas reflexões sobre o trajecto escolar e as atitudes face à escola do grupo étnico cigano residente no Bairro S. João de Deus e em Espinho. *Revista Saber (e) Educar*, 4, 27-49.
- Mendes, M, M. F. (2005). *Nós, os Ciganos e os Outros: Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Núñez, V. (1999). Modelos integrados. Modelos integrados o articulados? In J. Ortega (Coord.), *Pedagogía Social Especializada* (pp. 62-70). Barcelona: Ariel.
- Peres, A. M. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Ribeiro dos Santos, M. (2004). Violência(s) na escola. In Revista *Psicológica*, 36, 163-174.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 137-150.