

Diversidade e educação inclusiva: a mediação socioeducativa em contexto escolar

Esperança Jales Ribeiro¹

Resumo: Depois de situarmos os desafios do mundo global à formação de crianças e jovens distinguiremos os conceitos de “Escola para todos” e de “Educação inclusiva”, evidenciando a emergência de novas necessidades de mediação e de novos profissionais em contexto escolar. Nesta sequência, abordaremos a mediação socioeducativa como competência funcional no âmbito da atividade dos educadores sociais.

Palavras-chave: diversidade, mediação socioeducativa, educação inclusiva, educação social.

Abstract: After we situate the challenges of global world to the training of children and young we will distinguish the concepts of “School for all “and “Inclusive education” highlighting the emergence of new mediation necessities and new professionals within the school context. In this sequence we will approach the socio educative mediation as a functional competence in the context of social educator’s activity

Keywords: diversity, socio educative mediation, inclusive education, social education.

O futuro ainda demora muito tempo? Nada Mudou!
Tudo mudou! (...) A escola de hoje é infinitamente
melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais
inteligente, mais sensível à diferença. **Mas não chega**
(Nóvoa, 2005, p. 15).

Introdução

Num mundo cada vez mais global as sociedades tornam-se também elas mais pluralistas (Sousa, 2004). A presente época, que muitos designam de pós-moderna, é caracterizada por mudanças céleres e perda abrupta de referenciais valorativos que estão,

¹ Escola Superior de Educação e CI&DETS – Instituto Politécnico de Viseu –
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

nomeadamente, associados a um vertiginoso avanço e disseminação das novas tecnologias e à diluição de fronteiras geográficas (Silva & Brandim, 2008). A transformação das políticas sociais e educativas acompanham, por sua vez, os novos desafios procurando responder ao crescente intercâmbio cultural e migratório, bem como à concentração de novos problemas sociais em territórios específicos como acontece nas organizações escolares. A mudança operada nas escolas entendidas como “sistemas de massas, de acesso universal, obrigatório e gratuito, por períodos cada vez mais longos” (Canário, 2009, p.11) tem, por sua vez, conduzido à emergência de novas necessidades do ponto de vista das práticas, bem como dos profissionais que aí trabalham. Nesta sequência, solicita-se à escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, que acolha todos, nas suas diferenças, preservando um bem-estar comum, num projeto essencialmente inclusivo, potenciando necessidades ao nível da comunicação profunda e funcional, entre esta, os seus alunos e as comunidades de pertença.

Presa definitivamente às marcas da diversidade social e cultural, a escola não pode escamotear o desafio de gerir a convivialidade das diferenças, no respeito e tolerância recíproca, na redação do seu projeto educativo e nas suas práticas diárias, sob pena, de agravar os processos de dualização e segregação que, de acordo com Canário (2009), “estão no cerne do que, em termos comuns, se tem vindo a designar por exclusão” (p.12). O acolhimento de indivíduos e grupos que historicamente têm sido submetidos a processos de rejeição ou silenciamento, pelas suas características, ou pertença identitária étnica e cultural, leva a que a escola tenha que assumir uma visão multicultural crítica (Silva & Brandim, 2008), que tome em consideração a necessidade e importância de reconhecer, valorizar e acolher identidades plurais. Concordamos, pois, com Almeida (2010), quando refere que a organização escolar “sendo o espelho da sociedade, se afigura cada vez mais diversa e complexa na sua composição e nas suas dinâmicas” (p.68).

De acordo Nieto e Bode (2008), “Culture consists of the values, traditions, worldview, and social and political relationships created, shared, and transformed by a group of people bound together by a common history, geographic location, language, social class, religion, or other shared identity” (p. 171), pelo que é à escola, como contexto privilegiado de socialização, que se exigem profundas mudanças nos processos educacionais (Sousa, 2004), no sentido de garantir, na convivência entre indivíduos de culturas distintas, o respeito pelas diferenças e o direito a essa mesma pluralidade identitária. Conforme o que é defendido na Declaração Universal da Diversidade Cultural (proclamada no âmbito da 31ª sessão da UNESCO, a 2 de Novembro de 2001, em Paris), no seu artigo primeiro, a diversidade cultural “source d’échanges, d’innovation et de créativité” é “pour le genre humain, aussi

nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité" (UNESCO, 2002, p.6). Nessa sequência, defende-se que a diversidade deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras como um imperativo indissociável do respeito pela dignidade individual.

Contudo, à escola atual que se pretende inclusiva, solicita-se que responda não só à diversidade cultural, mas também às diferenças que resultam de problemas sociais, económicos ou individuais, exigindo-se-lhe que

seja para todos, na prática e não apenas na lei; seja durante mais tempo (...) seja para aprender mais coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral e faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem (Pereira, 2008, p. 5).

Estes desafios implicam mudanças nos modos de pensar, nas práticas e na emergência de profissionais e parcerias, pelo que é neste contexto que abordaremos a mediação socioeducativa, como função do educador social, no âmbito do trabalho a desenvolver em contexto escolar.

Asserção 1 – Abrir as escolas à diversidade é condição necessária, mas não suficiente, para a sua democratização

A defesa de uma escola para todos e muito particularmente o conceito de “Educação para Todos não implica, automaticamente, inclusão” (UNESCO, 2005, p. 21). O princípio fundamental da primeira é o de que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender; o princípio que norteia a segunda é o de que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender juntas, o que pode não acontecer se forem excluídas. Tanto uma como a outra “preconizam o acesso à educação” contudo, a inclusão deseja consegui-lo “sem que haja discriminação ou exclusão para qualquer indivíduo ou grupo dentro ou fora do sistema educativo” (UNESCO, 2005, p.28).

Assim a inclusão “exige que se adote uma visão alargada da Educação para Todos que abranja o espectro de necessidades (...), incluindo os que são vulneráveis à

marginalização e à exclusão” (UNESCO, 2005, p.8) tal como nos é dado ver, em alguns exemplos constantes na Tabela 1.

Tabela 1. Exemplos de grupos marginalizados, excluídos e vulneráveis.

Crianças abusadas	Crianças que trabalham
Crianças refugiadas ou deslocadas	Minorias linguísticas
Minorias religiosas	Migrantes
Crianças portadoras de deficiências	Crianças nómadas
Minorias étnicas	Órfãos de HIV (SIDA)
Crianças vítimas de pobreza	
Crianças em zonas de conflito/crianças soldados	

Nota: Adaptado de *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*, de UNESCO, 2005, p.8.

Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Tal como refere Rodrigues (2003), não se trata da presença física das crianças na escola, mas do sentimento de pertença à mesma e ao grupo. O aluno deve sentir que pertence àquele lugar e a organização escolar deve sentir-se responsável por ele. À escola da diversidade é pedido que promova a socialização, na conjugação das diferenças, quer estas decorram da origem étnica ou cultural ou de *handicaps* específicos. Distinguimos, neste último caso, as populações em situação de risco ambiental onde consideramos os alunos com ritmos diferentes de desenvolvimento e aprendizagem, problemas de comportamento, e/ou em situação de perigo e risco, como é o caso das crianças vítimas de abandono, maus tratos, situações económicas desfavoráveis (caso dos círculos de pobreza instalada e geracional), e/ou oriundas de famílias multidesafiadas e/ou com problemáticas específicas (desemprego, modos de vida marginais). Consideramos ainda as populações em situação de risco biológico, ou com necessidades educativas especiais, com incapacidades de natureza diversa (intelectual, e/ou motora, e/ou sensorial, e/ou emocional) e problemas associados de desenvolvimento, que requerem especificidades curriculares e pedagogias diferenciadas (Tabela 2). Identificamos assim na escola diferenças resultantes de aspetos de natureza económica, social e cultural, bem como incapacidades de foro individual.

Desta tipologia ressalta uma variável comum às diferentes situações que diz respeito às necessidades socioafetivas a implicar a promoção de competências pessoais e sociais. Esta é uma dimensão educativa que tem vindo a ser introduzida no sistema oficial escolar “com particular relevo nas intervenções de “segunda oportunidade” com reconhecidas virtualidades em termos de socialização escolar e social” (Almeida, 2010, p.35). A Educação para Todos dá, pois, especial importância aos alunos que estão mais sujeitos à

marginalização e à exclusão tendo a “Educação Inclusiva como uma das principais estratégias” (UNESCO, 2005, p.28).

Tabela 2. Escola da diversidade: origem das diferenças.

Culturais e religiosas	Económicas	Risco ambiental	Risco biológico
Alunos de diferentes culturas, religiões e minorias étnicas.	Alunos carenciados em situações económicas desfavoráveis (círculos de pobreza instalada e geracional).	Alunos com ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, problemas de comportamento. Alunos em situação de/e risco e/ou perigo como é o caso das crianças vítimas de abandono, maus tratos, oriundas de famílias multidesafiadas com problemáticas específicas (desemprego, modos de vida marginais).	Alunos com necessidades educativas especiais, (incapacidade intelectual, motora, sensorial, emocional e problemas do desenvolvimento.

Denominador comum: necessidades socioafetivas mobilização de competências pessoais e sociais.

A esta missão da educação inclusiva, potenciada pela Declaração de Salamanca (1994), que apelou aos governos para adotarem como matéria de lei, ou como política, esse princípio, na certeza de que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas solidárias” (p. ix), não são alheias as diferenças resultantes das origens sociais e culturais dos alunos, nem aquelas que decorrem de eventuais incapacidades. Nesta sequência, uma sociedade inclusiva é aquela “onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social” (Pereira, 2009, p. 7), sendo a educação inclusiva um processo, que respeita à participação de TODOS os alunos, na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade, implicando a remoção de barreiras nomeadamente ao nível das atitudes, constituindo “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade”, vendo-a não como um problema, “mas como oportunidade para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9). A organização escolar, assume, pois, o conceito de educação, em sentido amplo, como instrumento de promoção da igualdade de oportunidades (quer no acesso, quer nos resultados) e o favorecimento da justiça social.

Neste contexto, a escola inclusiva concebe “a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei, nº3/2008, pp. 154).

Ainda assim, abrir as escolas à diversidade não produz, por si só, nenhum fenómeno de democratização das mesmas. Para o efeito, são necessárias transformações não só da cultura organizacional, ao nível do pensamento, atitudes e práticas, mas também no modo como se perspetivam os seus profissionais. A missão da escola é pois complexa, sendo o conceito de educação *integral* aquele que, no entender de Nóvoa (2005), melhor define a modernidade escolar associando-lhe uma desmedida “ambição pedagógica” (p.79). Estamos em crer que esta ambição é atenuada se não centrarmos nos professores tal desafio. Ou seja, surgindo nas escolas novas necessidades (em função de mudanças socioculturais, económicas e tecnológicas), então estas devem ser acompanhadas não só de novas práticas, mas também de profissionais que colaborem nesse desafio. Este não é estritamente de natureza pedagógica, na perspetiva da *práxis* do professor (associada à gestão curricular), mas essencialmente de ordem comunicacional entre interlocutores (escola, alunos, famílias, parceiros) e concretizado em práticas de natureza socioeducativa e cultural.

Asserção 2 - A mediação socioeducativa é imprescindível na afirmação da escola inclusiva

De facto, todas as crianças trazem para a escola as suas diferenças independentemente de estas serem de raça, etnia, língua, sexo, classe social, orientação sexual ou de habilidades (Bruna, 2009), pelo que um dos obstáculos que se apresenta aos processos de socialização, aí ocorridos, prende-se exatamente com a visão, não rara, da diferença, como sinónima de inferioridade e desigualdade.

A questão é a de saber como é que, no relacionamento das diferenças, se assegura a realização de direitos humanos básicos e de que forma os educadores sociais podem contribuir para esse desiderato. Entendemos que esse apoio se concretiza, de modo particularmente significativo, no âmbito da mediação socioeducativa.

Este campo de ação tem um espaço próprio, sendo que ao educador social são atribuídas competências e domínios de intervenção, associadas, neste contexto, à implementação de estratégias de suporte à família, apoio e facilitação da interação comunicacional, orientadas, em primeira instância, para as populações que estão mais

distanciadas da “gramática” organizacional (ainda assente em referenciais centrados na criança “tipo”, no ensino “simultâneo” e no aluno “médio”).

Entendemos que estes são domínios onde os educadores sociais, enquanto técnicos superiores de educação, podem ter um papel essencial funcionando como uma espécie de “tradutores”, que permitem estabelecer pontes, na resposta a “disfuncionamentos” da organização escolar, no que Canário (2009, p. 13) designou de “ortopedia social”. Esta ação inclui a promoção do diálogo entre as escolas, os alunos e as suas famílias, pois com frequência estas partes “falam, pensam e agem de acordo com pressupostos diferentes” (Canário, 2009, p.13). Trata-se de um trabalho exigente, como refere o investigador, na medida em que não se pode deixar de atender ao conhecimento crítico das especificidades da comunidade com que trabalha e, por outro lado, aos imperativos do *status quo* da organização escolar.

O Departamento de Educação Pública de Wisconsin, dos Estados Unidos da América, descreveu sete características que estão presentes numa escola de sucesso que, de forma genérica, são; visão, liderança, elevados padrões académicos, competências socioemocionais, parcerias entre família, escola e comunidade, desenvolvimento profissional e monitorização constante. Intencionalmente “não considerou a equidade, diversidade, justiça e inclusão como características” (Benson, 2000, p. 7), dado considerar que estas devem ser inerentes aos princípios e compromissos subjacentes a práticas responsáveis. Contudo, no âmbito do que designam de competências socioemocionais defendem que as escolas sejam “locais onde as crianças possam “aprender e praticar competências interpessoais, interculturais e de cidadania” (p. 20), e tenham padrões socioemocionais que potenciem “uma variedade de programas de relevância curricular e multicultural envolvendo todos os estudantes na experiência da escolaridade” (p. 20). Também as parcerias com as famílias e comunidade devem incluir atividades bem desenhadas (orientadas para objetivos culturalmente relevantes), estarem sensibilizadas para as diversas necessidades das famílias e das suas crianças, promovendo formas variadas e imaginativas de comunicação nos dois sentidos (entre casa e escola). É nesta âmbito que situamos o trabalho a desenvolver no domínio da mediação escolar que, de acordo com Lima (2006), “tem como finalidade a produção de identidades sociais, a criação de novos espaços de socialização e (...) de modelos alternativos de gestão das relações sociais” (p. 29). As potencialidades da mediação no incremento da ligação entre a escola, a família e a comunidade visam essencialmente (r)estabelecer as relações e interações inexistentes ou

fragilizadas e a aceitação e assunção das diferenças, trabalhando no desenvolvimento de competências socioemocionais e sinergias mútuas (Silva et al, 2010).

A prática da mediação surgiu, de acordo com Almeida (2010), nos Estados Unidos, tendo sido posteriormente adotada pelos países europeus. Numa fase inicial, esteve associada ao conceito de negociação. Do ponto de vista etimológico o conceito de mediação pressupõe a existência de alguém (uma terceira pessoa), que “de forma neutra, procura apoiar as partes na resolução de um problema” (p. 73).

No caso português, a mediação sociocultural surgiu na década de noventa, fortemente impulsionada pelos programas comunitários orientados para a inserção socioprofissional de grupos desfavorecidos e de jovens excluídos em particular do sistema educativo (Almeida, 2010). Nessa altura, o Departamento de Educação Básica, do Ministério da Educação, desenvolveu algumas experiências de integração de mediadores em escolas mais problemáticas ou com a predominância de alunos pertencentes a minorias étnicas. As medidas legislativas iniciaram-se a partir de meados dos anos noventa, tendo, no início deste século, sido estabelecido o estatuto legal do mediador. Aí se determina que a mediação possa ser exercida em entidades públicas, com particular relevância nas escolas, em trabalho específico com alunos de diferentes culturas e minorias étnicas. A referida Lei nº 105/2001, de 31 de agosto, estabeleceu assim o estatuto legal dos mediadores socioculturais atribuindo-lhes a função de colaborarem na integração de imigrantes e minorias étnicas, reforçando o diálogo intercultural e a coesão social. Definiu, para esse efeito, competências e deveres na promoção do diálogo intercultural, entre os quais a prevenção e a resolução de conflitos socioculturais, bem como a definição de estratégias no domínio da intervenção social.

Contudo a prática da mediação não se circunscreve ao domínio do diálogo intercultural. O conceito tem vindo a ser amplamente mobilizado e encontra-se “associada a uma multiplicidade de práticas” (Silva et al., 2010, p.120). De acordo com Luison e Velasto (2004), podemos considerar diferentes formas de mediação: escolar, cultural, institucional, social e comunitária (Tabela 3).

Observando essa descrição, encontramos um dominador comum: todas as formas de mediação aqui consideradas estão orientadas para as competências pessoais e relacionais no âmbito da socialização, pelo que a sua natureza é, neste particular, de cariz socioeducativo (Silva et al., 2010).

Tabela 3. Mediação e Práticas de Intervenção.

Escolar: tendo como finalidade a socialização e a produção de identidades sociais, a criação de novos espaços de socialização e de modelos alternativos de gestão das relações sociais.

Cultural: referindo-se sobretudo aos aspetos culturais da comunicação, relacionada com a problemática da migração, das sociedades multiétnicas e interculturais.

Institucional: como processo de profissionalização da mediação, criação de novos campos de intervenção, confrontação com outros trabalhadores sociais.

Social: tentativa de aprendizagem da vida em comum e projeto de reconstituição de estruturas intermediárias entre os indivíduos e o Estado, com um caráter de controlo social.

Comunitária: como uma cultura de participação na gestão dos conflitos e aquisição de instrumentos de aprendizagem para a mediação capazes de recriarem os laços sociais.

Nota: Adaptado de “Du processus aux pratiques de médiation”, de L. Luison e M. Velastro, 2004, *Esprit critique*, 6(3), pp.7-8. Obtido de <http://www.espritcritique.org>

Na escola, os mediadores desempenham um papel essencial se perspetivarmos esta prática “não apenas enquanto técnica específica e alternativa de resolução de conflitos, mas também “enquanto estratégia comunicacional de gestão social” (Silva et al, 2010, p.128). Por esse motivo, trata-se de uma função de mediação socioeducativa, definida, de acordo com Luison e Velastro (2004), como uma *práxis* que ocorre em contextos educativos, escolares e de educação não formal e informal, cuja ação se pode centrar em indivíduos – e no seu desenvolvimento e inserção social – ou em grupos e comunidades – com uma dimensão coletiva e de coesão social, orientada para uma cidadania ativa. A mediação socioeducativa constitui-se assim, não só como um “método de resolução e gestão alternativa de conflitos”, mas essencialmente “um meio de regulação social e de recomposição (...) de relações humanas” (Silva, et al, 2010, p.121), que se inscreve no âmbito das funções do educador social, independentemente dos contextos onde este trabalhe (escolares, associativos, ou comunitários).

Silva et al (2010), num estudo relativo às competências e saberes daqueles que, em contexto nacional, exercem atividades de mediação, identificaram não só uma grande diversidade no que respeita às habilitações académicas destes profissionais, mas ainda as qualidades que estes consideraram como sendo exigíveis ao exercício de boas práticas, no âmbito da função de mediador e que foram: *i*) a dimensão comunicacional (saber ouvir), *ii*) a dimensão volitiva (motivação para a ação) e finalmente *iii*) uma dimensão ética (estar capaz de respeitar o outro). Estas características mobilizam as competências do educador social, sendo que no caso de desenvolverem a sua atividade em contexto escolar, têm ainda um

papel essencial do ponto de vista da sua articulação com os professores do ensino regular e da educação especial, com os psicólogos, famílias e serviços da comunidade.

Recordamos que no que respeita à diferenciação de políticas para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas de carácter permanente, o Ministério da Educação procedeu à “criação de um grupo de recrutamento de educação especial (Decreto-Lei n.º20/2006), que concentrou os “recursos na escola” em detrimento “de estruturas de coordenação exteriores” (Pereira, 2009, p. 11). Este princípio de diferenciação de respostas teve, de facto, expressão num conjunto de medidas onde se destaca o Decreto-Lei n.º3/2008 e outros diplomas que determinam o apoio a alunos com dificuldades na aprendizagem ou de adaptação à escola, resultantes de desvantagens de natureza diversa, constituindo-se como um marco na promoção da escola inclusiva portuguesa. Neste sentido, as escolas, ou agrupamentos de escolas, necessitam de promover o estabelecimento de parcerias com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados (caso dos Centros de Recursos para a Inclusão) de modo a que em processos de cooperação e parceria possam (conforme o define o artigo 30º do referido Decreto-Lei n.º3/2008) dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, desde o momento da referenciação até à conclusão da escolaridade ou à sua integração em áreas relacionadas com o emprego ou atividades ocupacionais. Também neste contexto, tendo em conta os interlocutores e parceiros que a escola inclusiva chamou a si, os educadores sociais podem e devem desenvolver um papel relevante enquanto mediadores, nomeadamente, na promoção de competências específicas nas crianças e jovens, quer relativas a processos de desenvolvimento interpessoal, quer no favorecimento da autonomia funcional, onde se inclui a preparação da transição para a vida pós-escolar e desenvolvimento de ações de apoio à família.

Há, pois, um vasto domínio de trabalho, de natureza socioeducativa, suscetível de ser implementado por educadores sociais, com um espaço próprio de competências (que apelam à ação concertada em equipas pedagógicas e multiprofissionais), onde colaboram na conceção e desenvolvimento de projetos, enquanto mediadores de práticas de valorização de identidades plurais, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social (dinamização extracurricular), bem como na defesa de uma cultura potenciadora da aprendizagem na diversidade.

Assim, quer no âmbito da organização social, quer ainda no âmbito do trabalho social de intervenção direta, tendo como referência a proposta de Maurel (2003), conforme a Tabela 4, a mediação é uma atividade fundamentalmente educativa, mobilizadora das

competências do educador social e imprescindível na construção de uma escola democrática e inclusiva.

Tabela 4. Domínios do trabalho social.

Primeira linha, frentistas	Organização social	Intervenção direta
Presença e escuta social imediata. Acolhimento, aconselhamento e orientação para a minimização e resolução de problemas.	Concebe, investiga, executa, articula, potencia, apoia, gere, avalia projetos e programas em redes, com atores e parceiros sociais em práticas socioeducativas.	Acompanha processos de socialização, promove a aprendizagem permanente e inclusão das pessoas reforçando as competências pessoais, sociais e profissionais.

Nota: Adaptado de “Da observação à tipologia dos trabalhos sociais”, de E. Maurel, 2003. In Jean-Noel Chopart (Org.), *Os novos desafios do trabalho social*, pp. 41-44. Porto: Porto Editora.

Conclusões

A escola na sua trajetória histórica não foi pensada para atender à diferença (Fumegalli, 2012). Contudo, essa circunstância tem vindo a ser alterada fruto das conjunturas sociais, culturais e tecnológicas a que se associaram os ideais democráticos das políticas educativas. Assim, nomeadamente na última década, as transformações a que escola tem estado sujeita são evidenciadas em novas áreas de saberes, novas competências, processos de formação e domínios de ação (Silva & Brandim, 2008). Simultaneamente, pela ausência de respostas, tão céleres quanto o desejável, esta instituição, tem aumentado a sua permeabilidade, aos problemas sociais, mas também à abertura a novas parcerias, incluindo a inevitabilidade de novas áreas profissionais, especialmente orientadas para o relacionamento interpessoal e a gestão comunicacional. É nesta sequência que ganha especial relevância a atividade de mediação que, conforme explicitámos, assume em contexto escolar uma matriz socioeducativa. Contribuiu-se assim para demonstrar a importância do trabalho do educador social na resposta às exigências da escola atual, tendo-se avaliado como fundamental a sua colaboração nos processos de intercompreensão, aí vigentes, a implicar a colaboração interna e externa, com outros profissionais, em processos de autonomização e desenvolvimento interpessoal, dos alunos, com vista à implementação de uma educação inclusiva.

Bibliografia

Almeida, V. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar*. Mangualde: Pedago.

- Benson, J. (2000). *Características de escolas eficazes*. Lisboa: Universidade Lusíada.
- Bizarro, R. (2006). *Como abordar A escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Lisboa: Areal Editora.
- Bode, P., & Nieto, S. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed. ed.). Boston: Pearson.
- Bruna, R. (2009). Materializing multiculturalism: Deconstruction and cumulation in teaching language, culture, and (non) identity reflections on roth and kellogg . *Mind, culture, and activity*, 2(16), 183–190. doi.org/10.1080/1074903080259
- Canário, R. (2009). Prefácio. In V. Almeida (2010), *O mediador sócio-cultural em contexto escolar* (pp.11-13). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Capucha, L., & Pereira, F. (2007). Educação especial e escola para todos: das palavras aos actos. Em MTSS, & DGEEP, *Integração das pessoas com deficiência* (pp. 83-100). Lisboa: DGEEP.
- Cockrell, K., Placier, P., Cockrell, D., & Middleton, J. (1999). Coming to terms with «diversity» and «multiculturalism» in teacher education: learning about our students, changing our practice. *Teaching and teacher education*, 15(4), 351–366.
- Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Define apoios especializados a prestar na educação para crianças e jovens com necessidades educativas especiais e apela à promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. Diário da República, I Série . N.º 4 (08-01-7), 154-164.
- Fumegalli, R. (2012). *Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?* (Dissertação de pós-graduação). Universidade Regional do Brasil.
- Lei nº 105/2001 de 31 de Agosto. Estabelece o estatuto legal do mediador sociocultural. Diário da República, I Série-A. N.º 202 (01-08-31), 5586.
- Lima, A. (2006). Mediação – Construção de pontes para uma melhor compreensão das margens. Universidade Internacional: Centro de Estudos Multiculturais. Obtido de http://www.multiculturas.com/textos/mediacao_construcao_pontes_Ana-Paula-Lima.pdf
- Luison, L., & Velastro, M. (2004). Du processus aux pratiques de médiation. *Esprit critique*, 6(3). Obtido de <http://www.espritcritique.org>
- Maurel, E. (2003). Da observação à tipologia dos trabalhos sociais. In Jean-Noel Chopart (Org.), *Os novos desafios do trabalho social* (pp. 35-62). Porto: Porto Editora.
- Merryfield, M. (2002). The difference a global educator can make. *Educational leadership*, 60(2), 18.
- Nóvoa, A. (2005). *Histórias da educação*. Porto: Asa.
- Oliveira, A., & Galego, C. (2005). *Mediação Sócio-Cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto : Edições Asa.
- Pereira, F. (Coord.). (2008). *Educação especial, manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Pereira, F. (Coord.). (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática - Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Silva, M., & Brandim, M. (2008). Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, pp. 51-66.
- Sousa, I. (2004). A educação intercultural na escola e o reconhecimento do outro diferente. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 12(59).

- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Obtido de <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/especial/Documents/declaracao-salamanca.pdf>.
- UNESCO. (2002). Universal declaration on cultural diversity. Paris: UNESCO. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.