



Open Educational Resources
for educating in diversity

Xeno-Tolerance

Supporting VET Teachers and Trainers to Prevent Radicalisations

Orientações

Intervir na Diversidade e Prevenir a Radicalização

Equipa da Universidade do Porto

Preciosa Fernandes (*coordenadora*)

Luiza Cortesão

Francisca Costa

Abril de 2017

<http://allo-tolerance.eu>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ORIENTAÇÕES

Enquadramento Teórico

«Diversidade», no sentido mais comum, é um termo usado para indicar a heterogeneidade entre os membros de uma sociedade. Contudo, com o tempo, o conceito foi sendo enriquecido e tornou-se mais complexo.

Sob uma compreensão mais estreita, o conceito costumava ser usado apenas na presença simultânea de diferentes etnias. Contudo, alargou-se a sua cobertura devido às contribuições de diferentes áreas de trabalho. A contribuição dos Estudos Políticos, por exemplo, introduziu a ideia de Classe Social nas discussões sobre o conceito de Diversidade. Por sua vez, os Estudos Feministas têm progressivamente contribuído para o reconhecimento da importância de se considerar o género como uma fonte de diversidade sociocultural. Da mesma forma, a área dos estudos da Criança evidenciou a existência de características de identidade sociocultural de um determinado grupo etário. De acordo com estas e outras contribuições, o conceito começou por incluir não apenas o background sociocultural, a classe social, ou o género, mas também outras identidades, como a orientação sexual, a nacionalidade, a religião, entre outras.

Assim sendo, é também importante considerar, no contexto atual, o (dramático) fator associado à diversidade: a existência de grupos caracterizados por perfilarem de uma identidade baseada no extremismo violento. O crescente problema da radicalização de pessoas de diferentes idades e origens, atualmente, é um assunto que merece uma importante análise, por forma a agir sobre ele.

No presente contexto europeu, e sob este projeto que visa trabalhar sobre as questões da radicalização, defendemos:

- A necessidade de consciencializar para o facto de que a alienação e a “neutralidade” perante a existência destes problemas é, na verdade, uma aceitação passiva desses problemas e, acima de tudo, uma demonstração de cumplicidade com a discriminação, a xenofobia, o racismo, normalmente problemas negados ao nível do discurso. A “aceitação

passiva” está, insidiosamente, alojada ao nível do inconsciente, o que consequentemente influencia atitudes e práticas.

Alertas têm sido dados, reforçando, por exemplo, a importância de:

- Compreender o “Outro-diferente” e a diversidade, não como uma dificuldade a enfrentar, mas como uma situação que requiere compreensão e esforço para o diálogo. Tal acontece porque,

- “todas as culturas são incompletas e problemáticas no que respeita às conceções de dignidade humana. A incompletude é oriunda do facto de existir uma pluralidade de culturas e algumas são mais visíveis do exterior, pela perspectiva de outra cultura. Se cada cultura fosse completa como diz ser, existiria apenas uma cultura” (Santos, 1997, p. 46-47), e

- os “universos de sentido” (Santos, 1997) presentes em cada cultura são considerados universalmente válidos dentro de cada uma. Todavia, são sempre olhados com suspeição, falta de compreensão, até condenação de outros universos culturais. E ainda, porque

- a distância entre algumas culturas - distância que necessita de ser diminuída de modo a estabelecer uma comunicação ampla entre culturas – pode ser vista como “uma fissura, uma fenda ou um abismo intransponível” (Cortesão, 2011). Esta, pode ser diminuída através do diálogo intercultural, o que é tão importante quanto difícil.

A Diversidade está presente de modo crescente na sociedade, o que multiplica, em alguns casos, dificuldades de comunicação entre culturas. Contudo, a comunicação é algo crucial em educação. Assim,

- Este diálogo não é entendido como um “abismo intransponível”, defendendo-se que é necessária a existência de um currículo flexível, e que os professores devem estar abertos e dispostos a questionar e a negociar (Cortesão & Stoer, 1995).

Neste contexto de preocupações, o professor que procura gerir a diversidade dentro da sala-de-aula deve ser um professor intercultural, o que requiere que seja:

- *vulnerável à dúvida (professor que se questiona a si próprio);*
- *não “daltónico cultural” (Cortesão, 2000);*
- *capaz de identificar e de compreender as características socioculturais dos estudantes;*
- *capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem (investigador/educador);*
- *capaz de produzir respostas para diferentes situações educacionais (educador/investigador);*
- *flexível, agindo como investigador e educador, e permitindo formas de aprendizagem e a ação dos estudantes enquanto cidadãos (Cortesão, 2000: 48).*

Assim sendo, é crucial e urgente investir na formação do “professor intercultural” (Cortesão & Stoer, 1995).

É muito importante estar consciente dos significados de conceitos como: “inclusão”; “tolerância”; “discriminação”; “xenofobia”; “racismo” e “radicalização”, que estão a aumentar em sociedades marcadas por uma grande diversidade sociocultural. Estes termos são normalmente usados, até na linguagem comum, de maneira pouco apropriada.

Entre os vários conceitos normalmente usados e discutidos, tais como “comunicação”, “aceitação”, “interação”, “rejeição” ou “conflito” entre diferentes universos socioculturais – e no contexto deste projeto – é importante clarificar o que significa “radicalização”.

No contexto dos grandes problemas das sociedades multiculturais, ou daqueles em que se confrontam situações de diversidade, o conceito de “radicalização” engloba situações e comportamentos de não aceitação do “outro-diferente” através do uso de violência ideologicamente motivada (UNESCO, 2016). Nestas circunstâncias, pessoas – ou grupos de pessoas – atuam usando palavras e/ou ações, não sob alguma dificuldade, mas sob a impossibilidade de comunicar e viver conjuntamente, ou deixar viver aqueles que “não pertencem” e não partilham das características e valores do seu contexto sociocultural e religioso. Consequentemente, especialmente em situações de crise, problemas sérios de total antagonismo emergem, tais como as práticas contra migrantes que chegam à Europa,

ou grupos organizados de pessoas que promovem o extremismo violento, tais como o Estado Islâmico no Iraque, o *Boko Haram*, *Neo Nazis* e o grupo *Ku Klux Klan*.

O extremismo violento não está confinado a nenhuma idade, género, grupo ou comunidade, o que faz com que os jovens sejam um grupo particularmente vulnerável às mensagens de extremismo violento e a organizações terroristas. Deste modo, “(...) os jovens necessitam de oportunidades de aprendizagem relevantes, por forma a desenvolverem o conhecimento, competências e atitudes que os podem ajudar a construir a sua resiliência a tal propaganda” (UNESCO, 2016). Mais ainda, existe a necessidade de uma “educação de qualidade para a paz, que poderá equipar os jovens com a habilidade de se envolverem construtivamente em estruturas cívicas e processos políticos inclusivos (...) e para desencorajar a sua participação em atos de violência, terrorismo, xenofobia, e em todas as formas de discriminação (Resoluções 2178 e 2250 das Nações Unidas).

Processo de elaboração das Estratégias para apoiar intervenções para a Promoção da Diversidade e para Prevenir a Radicalização

Para desenvolver “Estratégias para apoiar intervenções para a Promoção da Diversidade e para Prevenir a Radicalização”, no sentido de responder aos objetivos do projeto “Xeno Tolerance”, foi importante identificar as principais necessidades de formação nos diferentes países que foram apresentadas em relatórios nacionais, elaborados por cada um dos parceiros (informação em <https://www.allo-tolerance.eu/>).

Deste modo, para a elaboração das estratégias foram, em primeiro lugar, analisados os relatórios dos 8 países parceiros (Áustria, Chipre, França, Itália, Roménia, Eslovénia, Espanha e Portugal). Deste processo resultou um documento global: “*Identification of Educational Needs to Prevent Radicalisation*” onde foram sistematizadas todas as necessidades identificadas

Em segundo lugar, com base nas necessidades sinalizadas, foram identificadas estratégias. Estas estratégias têm como objetivo prestar apoio a formadores e professoras da área vocacional para intervirem junto de estudantes/formandos em situações de vulnerabilidade socioeconómica, que podem estar em risco de radicalização. A sua utilidade prende-se com a possibilidade de dar aos professores/formadores, orientações e ideias para intervirem face a situações de discriminação, xenofobia e racismo, prevenindo, assim, processos de radicalização.

Em terceiro lugar, organizamos as estratégias tendo em conta três níveis de ação/intervenção. O primeiro denomina-se de “Formação de professores”, onde indicamos possíveis orientações e ações, em termos de métodos e conteúdos, por forma a providenciar conhecimento e competências para os professores que trabalham perante as questões de discriminação, radicalização e extremismo violento. Um segundo nível diz respeito à “Escola”, onde se apresentam formas possíveis de trabalhar sobre questões de discriminação e para a prevenção da radicalização, através de uma ação colaborativa entre todos os membros do contexto escolar. Finalmente, o terceiro nível corresponde à “Sala-de-aula” e está relacionado com a importância de os professores/formadores debaterem os temas mencionados (discriminação, radicalização, xenofobia, racismo, entre outros) com os seus estudantes.

De modo a garantir rigor científico, enquadramos teoricamente cada um dos níveis de ação/intervenção e suas estratégias. Na tabela seguinte, apresentamos a trajetória seguida para a definição de Estratégias para apoiar intervenções na Diversidade e para a Prevenção da Radicalização

Estratégias para apoiar intervenções na Diversidade e para a Prevenção da Radicalização

Nº	Nível de Intervenção	Estratégias	Enquadramento Teórico
1	Formação de professores	Providenciar uma visão geral sobre a radicalização e o extremismo violento aos níveis nacional e internacional.	Professores/formadores devem ter um entendimento sobre os desafios civilizacionais globais (Bourn, 2015), nomeadamente a radicalização e o extremismo violento (UNESCO, 2016).
2	Formação de professores	Promover o reconhecimento dos professores/formadores perante os sinais de “comportamento suspeito”.	Professores e formadores devem estar consciencializados para atentar e identificar indicadores que possam sugerir ações futuras associadas ao extremismo violento, a partir de uma consideração/menção por parte de determinado indivíduo ou ação, que se mostrem preocupantes (FBI, 2016).
3	Formação de professores	Apoiar e incentivar debates, entre professores, sobre o extremismo violento e radicalização, em resposta às preocupações e questões dos seus estudantes/formandos	Problemas relacionados com a radicalização podem ser clarificados através do diálogo e da promoção de debates (Burbules & Torres, 2000; Burbules & Bruce, 2004; Richardson, 2004) em situações em que os professores reconhecerem que tal se mostra apropriado.
4	Formação de professores	Consciencializar os professores/formadores a incluírem as perspectivas de grupos minoritários ou a garantir a sua representação em discussões.	Os professores e formadores devem estar conscientes da importância de permitir aos estudantes/formandos, a existência de diferentes pontos de vista, através do envolvimento de todos os estudantes nos debates e diálogos (UNESCO, 2016).
5	Formação de professores	Desenvolvimento de estratégias para promover a comunicação na sala-de-aula entre professores/formadores e estudantes/formandos.	Uma relação comunicativa pode potenciar uma maior confiança entre estudantes. Deste modo, deverá ser promovido em sala-de-aula o “Paradigma da Comunicação”, onde a qualidade da aprendizagem aumenta em função da qualidade das interações entre o professor e os alunos (Trindade & Cosme, 2010).
6	Formação de professores	Apoiar os professores por forma a que estes reconheçam os tempos certos para discutir sobre determinados temas.	Temas controversos devem ser discutidos num contexto propício à aquisição de competências de análise, através do recurso a exemplos contextuais (UNESCO, 2016). Deste modo, é importante que os professores desempenhem também um papel de mediação.
7	Formação de professores	Repensar e adaptar métodos pedagógicos, estratégias e recursos para trabalhar com diferentes grupos de estudantes/formandos.	Incrementar a “discussão” enquanto estratégia de uma educação mais transformadora (Giroux, 1983), implica a promoção de práticas e ferramentas de Diferenciação Pedagógica (Cortesão, 1998). Deste modo, os professores devem ser capazes de desenvolver diferentes abordagens de aprendizagem, dependendo do grupo de estudantes com que se encontram a trabalhar.
8	Formação de professores	Aperfeiçoar o papel dos professores/formadores enquanto mediadores de diversidade (social, cultural, política) dentro da sala-de-aula.	Professores/formadores devem ter em consideração estratégias que potenciem a que os estudantes/formandos se sintam mais à vontade em expressar as suas similaridades e diferenças enquanto seres humanos (Cortesão & Stoer, 1995; Santos, 1997; Banks & Banks, 2003). Estas expressões individuais devem ser promovidas e mediadas pelo professor, de modo a criar uma cultura de

			diálogo e respeito quando o conflito surge (Almeida & Fernandes, 2011).
9	Formação de professores	Conduzir investigação nas áreas da Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação, de modo a apoiar os debates em torno da discriminação, extremismo violento e radicalização.	A mobilização de informação atualizada e académica sobre a radicalização e temas relacionados é importante na medida em que informa os professores/formadores e fomenta a realização de atividades para consciencializar os estudantes/formandos para essas temáticas. Deste modo, importa que os professores se mobilizem enquanto investigadores (Cortesão, 2000).
10	Formação de professores	Desenvolver competências de planeamento de sessões para consciencialização e desconstrução de determinados temas.	Professores/formadores são incentivados a definir objetivos de aprendizagem, selecionar “pontos de entrada” para discussões, bem como organizar material apropriado para o tema a debater e quais as mensagens chave e factos que possam incluir alguns preconceitos e mitos que possam ser analisados (UNESCO, 2016).

Nº	Nível de Intervenção	Estratégias	Enquadramento Teórico
11	Escola	Incluir na missão da escola/centro de formação a importância do “Desenvolvimento da Tolerância e Prevenção da Radicalização”.	As escolas devem ser explícitas na sua missão, de promover valores de democracia (Perrenoud, 2003) enquanto forma de prevenir a radicalização e de garantir o respeito pelos direitos de todas as pessoas, especialmente quando existem tentativas de os comprometer (Gad, 2012).
12	Escola	Institucionalizar redes que integrem autoridades locais e outras organizações de interesse na comunidade.	Para as escolas, o trabalho em rede, através de objetivos comuns, é essencial para promover o sucesso escolar e a cidadania, o que também é positivo para a comunidade local (Chapman & Handfield, 2010).
13	Escola	Estabelecer equipas multidisciplinares para trabalhar com indicadores de vulnerabilidade na escola.	Equipas multidisciplinares, com profissionais de diferentes áreas, estão mais propensos a ter uma visão holística sobre as vulnerabilidades escolares e a trabalhar nas dificuldades existentes de modo a contribuir para uma mudança cultural (Burbules & Torres, 2000) e para promover uma “Educação Inclusiva” (Sanches & Teodoro, 2007).
14	Escola	Promover de trabalho colaborativo entre professores/formadores e técnicos de educação	Profissionais de educação podem apoiar-se e partilhar métodos, estratégias e ferramentas (Formosinho & Machado, 2008), criando, deste modo, “uma escola dentro de uma escola” (Kohlberg, 1975).
15	Escola	Organizar sessões de informação sobre radicalização, através de atividades de educação formal e não formal	A radicalização começou por ser discutida ao nível público de um modo que não era no passado (Kundnani, 2012). Deste modo existe uma necessidade de integrar o conceito de radicalização, de modo a evitar a disseminação de informação populista e estereótipos.
16	Escola	Integrar alguns conteúdos sobre a discriminação e a radicalização no currículo	É entendido que deverá ser incluído na escola temas relacionados com a radicalização, tais como os Direitos Humanos, Paz e Interculturalismo (European Consensus on Development, 2005).
17	Escola	Envolver crianças e pais nas atividades da escola, de modo a trabalhar sobre as questões de	As famílias e tutores devem estar integrados em processos de governação democrática na escola (Lima & Sá, 2002) como uma forma de agir contra a radicalização. Através

		discriminação e intolerância.	desta estratégia, os processos de consciencialização tornam-se significativos (Stoer & Silva, 2005).
18	Escola	Promover projetos que trabalhem sobre as questões da discriminação, atendendo à sua relevância para o contexto escolar.	Ações com vista à contra-radicalização e discriminação devem ser adaptadas às dimensões locais sociais, culturais, étnicas e religiosas presentes no contexto educativo (UNESCO, 2016). Esta contextualização deve ocorrer de forma continuado, de modo a criar a mudança e melhoria escolar (Bolívar, 2003).
19	Escola	Elaborar uma estratégia no espaço educativo, que contenha definições como “que tipos de problemas/conflitos existem” e “reações/planos adotar em situações de discriminação ou ação violenta”.	É importante definir problemas comuns e situações que possam instigar percursos de violência ou radicalização. Mattsson, Hammarén & Odenbring (2016) afirmam que “é esperado que o Sistema de ensino seja capaz de detetar indivíduos que estejam em risco e que implementem métodos para prevenir a radicalização.
20	Escola	Intervir quer com vítimas, quer com perpetradores de discriminação e atitudes violentas.	Para prevenir o extremismo violento, as escolas devem ter em consideração os dois lados do problema. O comportamento violento constitui um indicador de possível “comportamento desviante” (Trembley <i>et al.</i> , 1996). Mais ainda, Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter (2015) destacam que os contextos sociais vulneráveis promovem a violência de modo a que podemos considerar alguns perpetradores como sendo também vítimas. Deste modo, para prevenir possíveis comportamentos violentos, importa prestar atenção quer aos perpetradores, quer às vítimas, percebendo os motivos subjacentes às ações.

Nº	Nível de Intervenção	Estratégias	Enquadramento Teórico
21	Sala-de-aula	Desenvolver uma relação pedagógica entre os professores/formadores e estudantes/formandos.	As salas-de-aula são um espaço central onde os estudantes “aprendem a aprender” (Leite & Fernandes, 2002), devendo estar estes no centro do processo de aprendizagem (Freire, 1998).
22	Sala-de-aula	Ajudar os estudantes/formandos a desenvolverem as suas competências comunicacionais e inter-culturais.	De modo a prevenir que os estudantes/formandos possam ser aliciados pelo extremismo violento, é importante promover o diálogo e abordagens pacifistas relativamente aos desacordos que existem no que respeita a certas temáticas (UNESCO, 2016).
23	Sala-de-aula	Fomentar nos estudantes o desenvolvimento do seu pensamento crítico e a aquisição de competências sócio emocionais.	De modo a ajudar os estudantes/formandos a adquirirem um sentido de pertença a uma humanidade comum, partilhando valores e desenvolvendo um genuíno respeito através de ações coletivas, e para que rejeitem crenças extremistas, é essencial promover situações de formação que induzam ao questionamento e à reflexão, de modo a desenvolverem um ponto de vista crítico sobre o que os rodeia (UNESCO, 2016).
24	Sala-de-aula	Aumentar o conhecimento dos estudantes/formandos em termos de conhecimento sobre Direitos Humanos e Educação para a Paz.	Para incrementar os níveis de consciencialização dos estudantes/formandos, é essencial “incluir na escola de massas, temas associados à Educação para o Desenvolvimento (...) tais como os Direitos Humanos, a Paz (...) e o Interculturalismo” (<i>European Consensus on</i>

			<i>Development</i> , 2005).
25	Sala-de-aula	Promover atividades que incentivem os estudantes a discutirem as suas singularidades de forma aberta, por relação ao “Outro-diferente”	A sala-de-aula é um espaço importante para discutir a existência da diversidade de culturas, contextos sociais e “universos de sentido” (Santos, 1997), o que permitirá aos estudantes desenvolverem as suas competências interculturais (UNESCO, 2016).
26	Sala-de-aula	Organizar formações sobre estratégias de negociação e de resolução de conflitos.	Professores e formadores devem apoiar os seus estudantes e formandos no desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos (Almeida & Fernandes, 2011).
27	Sala-de-aula	Organizar atividades através do recurso a conteúdos dos media e das redes sociais.	O extremismo violento e a radicalização estão a ser disseminados através da internet (FBI, 2016). Debates podem desmistificar pré-concepções ou falsas teorias sobre informação que é vista em plataformas online e redes sociais, sem uma análise rigorosa sobre a sua veracidade (Conversi, 2012). Este trabalho deve ser apoiado por práticas pedagógicas críticas (Freire, 1998; Giroux, 1983), onde a dimensão da “consciência”, o pensamento crítico, e a capacidade de “ler o mundo”, são fundamentais para se alcançar a justiça social (Breuing, 2011).
28	Sala-de-aula	Encorajar os estudantes e formandos a expressarem os seus sentimentos.	Estudantes/formandos devem ser encorajados a partilhar as suas visões relativamente ao mundo que os rodeia, bem como em relação ao que sentem quando são discutidos certos temas (Freire, 1998).
29	Sala-de-aula	Sensibilizar os estudantes/formandos para a complexidade subjacente a alguns problemas e temáticas sociais	É importante que estudantes/formandos reconheçam a subjetividade de problemas de caráter social, cultural, ou político, e reconhecer que alguns desses problemas não têm respostas claras e diretas (UNESCO, 2016).
30	Sala-de-aula	Promover a empatia, solidariedade e respeito pela diversidade, através do debate sobre as injustiças globais.	Estudantes/formandos devem ser indivíduos autónomos que conseguem pensar sobre problemas sociais locais e globais, participando em diferentes esferas sociais. Estes estudantes/formandos devem ser envolvidos em dilemas e temáticas controversas relativamente a temas como a globalização (Apple, Kenway & Singh, 2005; Bourn, 2015), procurando definir estratégias para colmatar esses problemas (Reimers, 2013), participando assim de forma democrática em sociedade (Maastricht Congress on Global Education, 2002; Krause, 2010).

Referências

Bibliografia

- Almeida, B. & Fernandes, P. (2011). Do(s) Conceitos(s) à(s) Prática(s) de Mediação Sócio-educativa: Alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional¹. *Atas do I Fórum «Investigar e Intervir em Educação»*, Porto, 11 de Fevereiro de 2011;
- Apple, M. Kenway, J. & Singh, M. (2005). *Globalizing Education: Policies, Pedagogies & Politics*. New York: Peter Lang;
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*². Porto: Edições ASA;
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice*. Abingdon: Routledge;
- Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*. 3 (3), 2-23;
- Banks, J. & Banks, C. (2003). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan;
- Burbules, N. & Bruce, B. (2004). Theory and Research on Teaching as Dialogue. In V. Richardson (Eds), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington, DC: American Educational Research Association;
- Burbules, N. & Torres, C. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge;
- Chapman, C. & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*. 52(3), 309-323;
- Conversi, D. (2012). Irresponsible Radicalisation: Diasporas, Globalisation and Long-Distance Nationalism in the Digital Age. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 38 (9), 1357-1379;
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projectos, percursos e sinergias no campo da educação intermulticultural. Relatório Final*³. Porto: CIIIE-FPCEUP;
- Cortesão, L. (1998). A importância dos Dispositivos de Diferenciação Pedagógica⁴. *I Fórum de Projectos Educativos do Vale de Campanhã*, Porto;
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em vias de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXF*. Porto: Afrontamento;
- Cortesão, L. (2011). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* [To be a teacher: a job under threat of extinction?]. São Paulo: Cortez.

¹ Title of the communication in English: «From the concepts to the practices of the Socio-pedagogical mediation: Some contributions to the clarification of a professional profile».

² Title of the book in English: «How to improve schools. Strategies and dynamics for better education practices».

³ Title of the book in English: «Projects, paths and synergies in the field of intercultural education. Final report».

⁴ Title of the communication in English: «The importance of tools of Pedagogical Differentiation».

⁵ Title of the book in English: «Being a teacher: A profession in danger of extinction? Reflection about education practices regarding diversity, on the threshold of the 21st century».

- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica [Curriculum and Organisation. Education teams as a model of pedagogical organisation]. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16;
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy & Civic Courage*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers;
- Gad, U. (2012). Preventing Radicalisation through dialogue? Self-securitising narratives versus reflexive conflict dynamics. *Critical Studies on Terrorism*. 5 (3), 391-407
- Giroux, H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Deakin University Press;
- Kohlberg, L. (1975). Education for a Society in Moral Transition. *The 30th Annual Conference for the Association for Supervision of Curriculum Development*. New Orleans, Louisiana;
- Kundnani, A. (2012). Radicalisation: the journey of a concept. *Race and Class*. Institute of Race Relations, 54(2), 3–25;
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas* [The evaluation of students' learning: new contexts, new practices]. Porto: Edições Asa;
- Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas [The participation of parents in the democratic governance of schools]. In Jorge de Lima (Org). *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto, ASA Editores, 25-96;
- Mattsson, C.; Hammarén, N. & Odenbring, Y. (2016). Youth 'at risk': A critical discourse analysis of the European Commission's Radicalisation Awareness Network Collection of approaches and practices used in education. *Power and Education*. 8 (3). 251-265;
- Perrenoud, P. (2003). *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a Democracia* [School and Citizenship: School role to educate for Democracy]. São Paulo: Artmed Editora;
- Reimers, F. (2013). Assessing Global Education. An opportunity for the OECD. Accessed January, the 10th, 2017 in: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf>;
- Richardson, V. (2004). *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association;
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo [Looking for Inclusive Education indicators: the practices of teachers to educational support]. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos [Towards a Multicultural Conception of Human Rights]. *Revista Crítica das Ciências Sociais*. 48, 11-32
- Santos, B. S. (2009). *Toward a New Legal Common Sense. Law, globalization, and emancipation*. Londres: Butterworths
- Sleeter, C. & Bernal, D. (2004). Critical Pedagogy, Critical Race Theory, and Antiracist Education: Implications for Multicultural Education. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2 edition), pp. 240-260, New York: Macmillan;
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração* [School and Family: a relationship in a process of reconfiguration]. (Org). Porto: Porto Editora

- Sieckelinck, S.; Kaulingfreks, F. & De Winter, M. (2015). Neither Villans Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*. 63 (3), 329-343
- Trembley, R.; Masse, L.; Pagani, L. & Vitaro, F. (1996). From Childhood Physical Aggression to Adolescent Maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. In Ray De V. Peters e Robert J. McMahon (Eds.) *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. London: Sage Publications;
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). Educar e aprender na escola: Questões, perspectivas e respostas pedagógicas [To educate and learn in school: Questions, perspectives and pedagogical answers]. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Documentos Institucionais

- Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted in 1974, http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html;
- European Consensus on Development, adopted in 2005, https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/publication-the-european-consensus-on-development-200606_en.pdf;
- Krause, J. (2010). European Development Education Monitoring Report “DE Watch”. *European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education*. Accessed in December, the 15th, 2016, in: file:///C:/Users/FC/Downloads/DE_Watch.pdf;
- Office of Partner Engagement. Federal Bureau of Investigation. (2016). *Preventing Violent Extremism in Schools*;
- UNESCO (2016). *A Teacher’s Guide on the Prevention of Violent Extremism*. France;
- United Nations Security Council Resolution 2178, adopted in September 2014, http://www.un.org/en/sc/ctc/docs/2015/SCR%202178_2014_EN.pdf;
- UN Security Council Resolution 2250, adopted in December 2015, <http://unoy.org/wp-content/uploads/SCR-2250.pdf>.