=TOLERANCE=

Open Educational Resources
for educating in diversity

Xeno-Tolerance

Sostenere gli insegnanti e i formatori per prevenire la radicalizzazione

Linee guida

Team dell' Università di Porto

Preciosa Fernandes (*coordinatrice*)

Luiza Cortesão

Francisca Costa

Aprile 2017

http://allo-tolerance.eu

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

U.PORTO FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DO PORTO

CIIE

Quadro teorico

La "Diversità", nel suo senso comune, è solitamente usata per riferirsi all' eterogeneità tra i membri di una società. Tuttavia, nel corso del tempo questo concetto si è arricchito ed è diventato più complesso. Nella comprensione più ristretta, il concetto era applicato solo alla presenza simultanea di etnie diverse. La sua ampliamento è stata esteso grazie ai contributi di diverse aree di lavoro. Il contributo degli studi sociali e politici, ad esempio, ha introdotto l' idea di classe sociale nelle discussioni sul concetto di diversità. A sua volta, gli studi femministi hanno progressivamente contribuito a riconoscere l' importanza di considerare il genere come fonte di diversità socioculturale. Allo stesso modo, il settore degli studi sull' infanzia ha evidenziato l' esistenza di elementi di identità socioculturale di una certa fascia d' età. Seguendo questi e altri contributi, il concetto cominciò a comprendere non solo l' origine etnica, la classe e il genere, ma anche altre identità, come l' orientamento sessuale, la nazionalità, la religione e così via.

E' quindi importante anche considerare, nel contesto esistente, un fattore (drammatico) di diversità: l'esistenza di gruppi caratterizzati dalla comunanza di un' identità basata su un' ideologia estremista. Il problema della crescente radicalizzazione delle persone di età e origini diverse è, attualmente, chiaramente, un problema molto importante da analizzare e su cui agire.

Nel contesto europeo attuale, e nell'ambito di questo progetto che affronta i problemi della radicalizzazione, noi sosteniamo:

- *La necessità di sensibilizzare l' opinione pubblica sul fatto che l' alienazione e la "neutralità" rispetto ai problemi esistenti sono, infatti, un' accettazione passiva di tali problemi e, soprattutto, una dimostrazione di complicità con la discriminazione, la xenofobia e il razzismo, normalmente negata a livello di discorso. Questa "accettazione passiva" sta, insidiosamente, inserendosi nel livello dell' inconscio, che di conseguenza influenza gli atteggiamenti e le pratiche.*

Si stanno sollevando segnalazioni, che sottolineano, ad esempio, l' importanza di:

- *la comprensione dell'"altro diverso" e della diversità, non come difficoltà da affrontare, ma come situazione che richiede comprensione e impegno di dialogo.* Questo accade perché

- *Tutte le culture sono incomplete e problematiche per quanto riguarda le concezioni della dignità umana. L' incompletezza deriva proprio dal fatto che c' è una pluralità di culture e quelle sono più visibili dall' esterno, dalla prospettiva di un' altra cultura. Se ogni cultura fosse così completa come pretende di essere, ci sarebbe proprio una sola cultura "(Santos, 1997, pp. 46-47),* e

- *Gli "universi di significato" (Santos, 1997) presenti in ogni cultura sono considerati universalmente validi al suo interno. Ma sono spesso guardati con sospetto, equivoci, persino condanne in altri universi culturali.* E anche perché

- la distanza tra alcune culture - distanza che deve essere ridotta per stabilire una comunicazione più ampia tra le culture - può essere vista come "una faglia, una fessura o un abisso insormontabile" (Cortesão, 2011) in cui il dialogo interculturale è, a volte, tanto importante quanto difficile.

La diversità è sempre più presente nelle società attuali, che moltiplicano, in alcuni casi, le difficoltà di comunicazione tra le culture. Tuttavia, la comunicazione è un elemento cruciale per l' istruzione, quindi:

- Affinché questo dialogo non sia inteso come un "abisso insormontabile", si sostiene che è necessario avere un curriculum flessibile e che gli insegnanti devono essere aperti e disposti a interrogarsi e a negoziare. (Cortesão & Stoer, 1995)

In questo quadro di preoccupazioni, l' insegnante che cerca di gestire la diversità all' interno della propria classe, dovrebbe essere un "insegnante interculturale", e ciò richiede che l' individuo sia:

- vulnerabile al dubbio (insegnante che si interroga su di sé);

- non culturalmente "accecato dal colore" (Cortesão, 2000);

- in grado di identificare e comprendere le caratteristiche socioculturali degli studenti;

- in grado di identificare e analizzare i problemi di apprendimento (ricercatore/educatore);

- in grado di fornire risposte a diverse situazioni educative (educatore/ricercatore);

- con attitudini flessibili, che agisce da ricercatore ed educatore e che agevoli anche modi di apprendimento e azioni degli studenti come cittadini (Cortesão, 2000, p. 48).

Pertanto, è fondamentale e urgente investire nella formazione dell'"insegnante interculturale" (Cortesão & Stoer, 1995).

È molto importante essere consapevoli dei significati di concetti come "inclusione","tolleranza","discriminazione","xenofobia","razzismo" e "radicalizzazione" che sono sempre più utilizzati in società caratterizzate da una grande diversità socioculturale. A causa dei frequenti problemi che sorgono anche in queste società, questi termini sono spesso utilizzati, anche nella lingua corrente (anche se non sempre nel modo più appropriato).

Tra tutti i concetti normalmente utilizzati per discutere di questioni quali la comunicazione, l' accettazione, l'interazione, il rifiuto o il conflitto tra i diversi universi socioculturali - e nel contesto di questo progetto - è importante chiarire cosa si intende per "radicalizzazione".

Nel campo delle problematiche all'interno delle società multiculturali e/o di quelle che cominciano a confrontarsi con situazioni di diversità, il concetto di "radicalizzazione" copre le situazioni e i comportamenti di non accettazione del "altro-diverso" attraverso l'uso della violenza ideologicamente motivata (UNESCO, 2016). In queste circostanze, gli individui - o gruppi di individui - delineano attraverso parole e/o azioni, non la difficoltà, ma l'impossibilità di comunicare, di convivere e talvolta anche di lasciare vivere coloro che "non appartengono" e non condividono le stesse caratteristiche e gli stessi valori del proprio gruppo socio-economico e culturale/religioso. Di conseguenza, soprattutto in situazioni di crisi, sorgono gravi problemi di totale antagonismo, come condotte contro gli immigrati che arrivano in Europa, così come i gruppi organizzati di estremismo violento, come lo Stato islamico in Iraq, il Levante, Boko Haram, i neonazisti, il Ku Klux Klan, ecc.

L' estremismo violento non si limita a qualsiasi età, genere, gruppo o comunità, il che rende i giovani particolarmente vulnerabili ai messaggi degli estremisti violenti e delle organizzazioni terroristiche. In questo modo,"(....) i giovani hanno bisogno di opportunità di apprendimento adeguate e tempestive per sviluppare le conoscenze, le capacità e le attitudini che possono aiutarli a costruire la loro resistenza a tale propaganda" (UNESCO, 2016). Inoltre, vi è la necessità di "un' istruzione di qualità per la pace che doti i giovani della capacità di impegnarsi in modo costruttivo nelle strutture civiche e nei processi politici inclusivi (...) e di scoraggiare la loro partecipazione ad atti di violenza, terrorismo, xenofobia e tutte le forme di discriminazione"(Risoluzioni 2178 and 2250 delle Nazioni Unite).

Processo di elaborazione di strategie a sostegno degli interventi nella diversità e per prevenire la radicalizzazione

Al fine di sviluppare "Strategie a sostegno degli interventi nella diversità e per prevenire la radicalizzazione", in risposta agli obiettivi del progetto, è stato importante identificare i bisogni formativi degli insegnanti nei diversi paesi. Ciò è stato fatto attraverso le "Relazioni di valutazione dei bisogni".

In questo modo, abbiamo analizzato i rapporti di otto paesi partner (Austria, Cipro, Francia, Italia, Portogallo, Romania, Slovenia, Spagna) per produrre un documento globale in cui abbiamo sistematizzato, di conseguenza, tutti i bisogni indicati nel documento "*Identificazione dei bisogni educativi per prevenire la radicalizzazione".*

In secondo luogo, a seguito delle esigenze dichiarate, abbiamo individuato un insieme di strategie organizzate in base a differenti dimensioni e livelli di attuazione (documento: *Strategie per prevenire la radicalizzazione*). Al fine di garantire un maggiore rigore scientifico, abbiamo stabilito, per ciascuno di questi livelli e strategie, una relazione con un quadro teorico. (Documento finale: *Opzioni teoriche e strategie per prevenire la radicalizzazione*). Queste strategie hanno l' obiettivo di sostenere gli insegnanti/formatori professionali che intervengono con studenti/tirocinanti in una situazione di vulnerabilità socioeconomica e che potrebbero essere esposti al rischio di radicalizzazione. La loro utilità consiste nel fornire agli insegnanti/formatori orientamenti e idee per azioni volte ad affrontare i problemi della discriminazione, della xenofobia e del razzismo e a prevenire percorsi di radicalizzazione.

In terzo luogo, abbiamo riorganizzato le strategie in tre livelli di intervento. Il primo è il livello "Formazione degli Insegnanti", dove abbiamo indicato possibili azioni e orientamenti, in termini di metodi e contenuti, che possono fornire conoscenze e competenze agli insegnanti che stanno lavorando su temi legati alla discriminazione, alla radicalizzazione e all'estremismo violento. Abbiamo anche definito la "Scuola" come un secondo livello di intervento, dove ci sono possibili modi per far sì che le scuole lavorino sui problemi di discriminazione e per prevenire la radicalizzazione, in un' azione di collaborazione tra tutti i membri del contesto scolastico. Infine, il livello "Aula" è legato all' importanza che gli insegnanti/formatori discutano di questi temi con gli studenti.

Nella tabella seguente presentiamo questo percorso:

Strategie a sostegno degli interventi nella diversità e per prevenire la radicalizzazione

Nr	Livello di intervento	Strategie	Quadro teorico
1	Formazione degli insegnanti	Fornire una panoramica globale sulla radicalizzazione e l' estremismo violento a livello nazionale e internazionale.	Gli insegnanti/formatori dovrebbero avere una comprensione globale delle attuali sfide della civiltà (Bourn, 2015), compreso l' estremismo violento e la radicalizzazione. (UNESCO, 2016).
2	Formazione degli insegnanti	Sostenere gli insegnanti/formatori nel riconoscimento dei segni "in relazione al comportamento".	Gli insegnanti/formatori devono essere sensibilizzati all' esigenza di prestare attenzione e saper identificare ciò che potrebbe suggerire un' eventuale intenzione futura, derivante da un dato di fatto o azione (FBI, 2016).
3	Formazione degli insegnanti	Sostenere gli insegnanti/formatori per discutere la questione dell' estremismo violento e della radicalizzazione, in risposta alle preoccupazioni e alle domande di studenti/tirocinanti.	Le questioni di radicalizzazione possono essere chiarite attraverso il dialogo e le discussioni (Burbules & Torres, 2000; Burbules & Bruce, 2004; Richardson, 2004) su come e quando gli insegnanti riconoscono che è più conveniente fare così.
4	Formazione degli insegnanti	Sensibilizzare gli insegnanti affinché includano le prospettive dei gruppi di minoranze o ne garantiscano la rappresentanza nelle discussioni.	Gli insegnanti devono essere consapevoli dell' importanza di dare agli studenti/tirocinanti una visione equilibrata delle diverse tematiche, coinvolgendo ogni studente nei dibattiti e nelle conversazioni (UNESCO, 2016).
5	Formazione degli insegnanti	Sviluppo di strategie per promuovere la comunicazione in classe, tra insegnanti/formatori e studenti/tirocinanti.	Una relazione comunicativa può suscitare fiducia tra i discenti. In questo modo, dovrebbe essere promosso un "Paradigma di Comunicazione" in classe, dove la qualità dell' apprendimento aumenta con la qualità delle interazioni tra insegnanti e studenti (Trindade &). Cosme, 2010).
6	Formazione degli insegnanti	Aiutare gli insegnanti a sapere come riconoscere i tempi e le problematiche specifiche da discutere.	Questioni controverse devono essere discusse in un contesto proficuo per l' acquisizione di competenze di analisi, utilizzando esempi contestuali (UNESCO, 2016). In questo modo è importante che gli insegnanti svolgano un ruolo di mediazione.
7	Formazione degli insegnanti	Riflettere e adattare metodi pedagogici, strategie e risorse per lavorare con diversi gruppi di studenti/tirocinanti.	Per aumentare il dibattito sull' educazione alla trasformazione (Giroux, 1983), è importante promuovere pratiche e strumenti di Differenziazione Pedagogica (Cortesão, 1998). In questo modo, gli insegnanti saranno in grado di sviluppare diversi approcci di apprendimento a seconda del gruppo di studenti.
8	Formazione degli insegnanti	Miglioramento del ruolo degli insegnanti/formatori come mediatori della diversità (sociale, culturale, politica, ecc.) all' interno della classe.	Gli insegnanti/formatori devono tenere conto di strategie che sollecitino gli studenti/tirocinanti a sentirsi liberi di essere se stessi ed esprimere le loro somiglianze e differenze come esseri umani (Cortesão & Stoer, 1995; Santos, 1997; Banks & Banks, 2003). Queste espressioni individuali dovrebbero essere promosse e mediate dall' insegnante al fine di creare una cultura del dialogo e del rispetto in caso di conflitto (Almeida & Fernandes, 2011).

9	Formazione degli insegnanti	Conduzione di ricerche sulle aree della Psicologia e della Sociologia, a sostegno di discussioni riguardanti la discriminazione, l' estremismo violento e la radicalizzazione.	La mobilitazione di informazioni e conoscenze accademiche e aggiornate sulla radicalizzazione e sui temi correlati è importante per informare gli insegnanti/formatori sulle attività di sensibilizzazione su tali questioni. In questo senso, anche gli insegnanti sono invitati ad agire come ricercatori (Cortesão), 2000).
10	Formazione degli insegnanti	Lo sviluppo delle competenze di pianificazione della consapevolezza e sessioni di decostruzione per studenti/tirocinanti.	Gli insegnanti/formatori sono fortemente invitati a definire gli obiettivi di apprendimento, a selezionare i punti di accesso alle discussioni, nonché ad appropriarsi del materiale sull' argomento e a presentare messaggi e fatti chiave di contenuto per affrontare i malintesi e le credenze (UNESCO, 2016).

Nr	Livello di intervento	Strategie	Quadro teorico
11	Scuola	Includere "Tolleranza allo sviluppo e prevenzione della radicalizzazione" nella dichiarazione della mission della scuola.	Le scuole devono essere esplicite nella loro missione sull' importanza di promuovere i valori della democrazia (Perrenoud, 2003) come mezzo per contrastare la radicalizzazione e garantire il rispetto dei diritti di tutti i popoli, soprattutto quando si tenta di metterli a repentaglio (Gad, 2012).
12	Scuola	Istituzionalizzazione di reti con autorità/organizzazioni locali nella comunità educativa locale.	Per le scuole, lavorare in rete attraverso obiettivi collettivi e comuni è essenziale per promuovere il successo scolastico e la cittadinanza, il che è positivo anche per la comunità locale (Chapman & Handfield, 2010).
13	Scuola	Creazione di gruppi multidisciplinari per lavorare sugli indicatori di vulnerabilità della scuola.	Gruppi di lavoro multidisciplinari, con persone provenienti da contesti diversi, sono più in grado di avere una visione olistica delle vulnerabilità scolastiche, e lavorano su queste difficoltà per contribuire al cambiamento culturale (Burbules & Torres, 2000) e per promuovere una "Educazione Inclusiva". (Sanches & Teodoro, 2007).
14	Scuola	Promozione del lavoro collaborativo con i tecnici dell' istruzione.	I colleghi dell' istruzione possono sostenersi a vicenda e condividere metodi, strategie e strumenti (Formosinho & Machado, 2008), creando in questo modo una "scuola all' interno di una scuola". (Kohlberg, 1975).
15	Scuola	Organizzazione di sessioni di informazione sulla radicalizzazione, in contesti formali e informali.	La radicalizzazione ha iniziato ad essere discussa a livello pubblico in un modo che non era mai avvenuto in passato (Kundnani, 2012). È quindi necessario affrontare il concetto di radicalizzazione per evitare la diffusione di informazioni populiste e stereotipi.
16	Scuola	Integrazione nel curriculum di elementi dal contenuto riguardante discriminazione e radicalizzazione.	È importante che vi sia inclusione "nella scuola tradizionale[dei] temi dello sviluppo (...). I sistemi d' istruzione dovrebbero sviluppare agende comuni in questo campo, legate a settori quali i diritti umani, la pace e l' inter-culturalismo "(Consenso europeo sullo sviluppo, 2005).
17	Scuola	Coinvolgimento di bambini e genitori nelle attività scolastiche che affrontano le questioni della discriminazione e dell' intolleranza.	Le famiglie o i tutor dovrebbero essere integrati nel processo della governance democratica della scuola (Lima & Sá, 2002) come mezzo per contrastare la radicalizzazione. Attraverso questa strategia, il processo diventa significativo per tutti (Stoer & Silva, 2005).
18	Scuola	Promozione di progetti che affrontino le questioni legate alla discriminazione in quanto pertinenti al contesto scolastico.	Le azioni contro la radicalizzazione e la discriminazione devono essere adattate alla diversità sociale, culturale, etnica e religiosa del contesto locale della scuola (UNESCO, 2016). Tale contestualizzazione deve avvenire continuamente, per creare cambiamenti e migliorare la scuola (Bolívar, 2003).

19	Scuola	Elaborazione di una strategia con la definizione di "problemi/conflitti" e di "reazioni/programmi" per le scuole, al fine di individuare le azioni discriminatorie o violente.	E' importante definire i problemi e le situazioni comuni che potrebbero istigare percorsi di violenza o radicalizzazione. Mattsson, Hammarén & Odenbring (2016) affermano che "ci si aspetta che il sistema educativo sia in grado di individuare le persone" a rischio "e dispiegare metodi per prevenire la radicalizzazione".
20	Scuola	Intervento con vittime e autori di discriminazioni e atteggiamenti violenti.	Per prevenire l' estremismo violento, le scuole devono tenere conto di entrambi gli aspetti del problema. Il comportamento violento costituisce un indicatore di futuri "comportamenti devianti" (Trembley et al., 1996). Inoltre, Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter (2015) hanno osservato che i contesti sociali vulnerabili possono istigare alla violenza, in modo tale da poter considerare vittime anche alcuni autori dei reati. In questo modo, per prevenire possibili modi violenti di essere, è importante prestare attenzione sia ai "carnefici" che alle vittime.

Nr	Livello di intervento	Strategie	Quadro teorico
21	Classe	Sviluppo di una relazione pedagogica tra insegnanti/formatori e studenti/tirocinanti.	Le aule sono lo spazio centrale in cui gli studenti "imparano a imparare" (Leite & Fernandes, 2002) e dove il discente deve essere al centro del processo di apprendimento. (Fuoco, 1998).
22	Classe	Aiutare i discenti a sviluppare le loro abilità comunicative e interculturali.	Al fine di evitare che studenti/tirocinanti si impegnino nell' estremismo, è importante promuovere il dialogo e approcci pacifici quando studenti/tirocinanti devono affrontare un disaccordo (UNESCO, 2016).
23	Classe	Incentivare i discenti a sviluppare il loro pensiero critico e ad acquisire abilità emotive sociali.	Al fine di aiutare gli studenti/tirocinanti ad acquisire un senso di appartenenza ad un' umanità comune, condividendo i valori, a sviluppare un genuino rispetto, ad impegnarsi costruttivamente in un' azione collettiva pacifica e a rifiutare qualsiasi tipo di credo estremista, è essenziale sostenere i discenti a interrogarsi e riflettere, affinché si sviluppi un atteggiamento critico. (UNESCO, 2016).
24	Classe	Miglioramento della conoscenza e della consapevolezza degli studenti/tirocinanti sui diritti umani e l' educazione alla pace.	Per aumentare i livelli di consapevolezza degli studenti/tirocinanti, è fondamentale "includere nel tradizionale sviluppo di temi scolastici (...) i collegamenti con aree come i diritti umani, la pace, l' educazione ambientale e l' inter-culturalismo" (*European Consensus on Development*, 2005).
26	Classe	Organizzazione della formazione su strategie di negoziazione e risoluzione dei conflitti.	Gli insegnanti/formatori devono sostenere gli studenti/tirocinanti nello sviluppo delle proprie strategie per risolvere i conflitti (Almeida&Fernandes, 2011).

27	Classe	Organizzazione di attività usando i media e i social network.	L' estremismo violento e la radicalizzazione si diffondono su Internet (FBI, 2016). I dibattiti possono demistificare preconcetti o false teorie sulle informazioni viste su piattaforme internet e social network senza un' analisi rigorosa della sua veridicità (Conversi, 2012). Questo lavoro deve essere supportato da *pratiche di pedagogia critica* (Freire, 1998; Giroux, 1983), dove la dimensione della "coscienza", il pensiero critico e l' importanza della "lettura del mondo" sono fondamentali per raggiungere la giustizia sociale (Breuing, 2011).
28	Classe	Incoraggiare gli studenti/tirocinanti ad esprimere i loro sentimenti.	Gli studenti/tirocinanti devono essere incoraggiati a condividere le loro visioni riguardo al mondo, così come ad esprimere il modo in cui si sentono su alcuni temi (Freire, 1998).
29	Classe	Sensibilizzare gli studenti alla complessità di alcune questioni.	È importante che gli studenti/tirocinanti riconoscano la soggettività di questioni sociali, culturali o politiche e riconoscano che alcuni di loro potrebbero non avere una risposta chiara (UNESCO, 2016).
30	Classe	Promozione dell' empatia, della solidarietà e del rispetto per la diversità attraverso il dibattito sull' ingiustizia globale.	Gli studenti devono essere individui autonomi che possano pensare a questioni sociali globali e partecipare a molte ambiti; devono essere impegnati con dibattiti e controversie sulla globalizzazione (Apple, Kenway & Singh, 2005; Bourn, 2015), ed essere spinti a trovare strategie per cercare di risolverli (Reimers, 2013), come partecipanti di una società democratica. (Congresso di Maastricht sull' educazione globale, 2002; Krause, 2010).

CITAZIONI

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 profissional[1]. *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. E*ducational 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: CIIE-FPCEUP;
- Cortesão, L. (1998). A importância dos Dispositivos de Diferenciação Pedagógica[4]. *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 XXI*[5]. 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] Titolo in inglese: «From the concepts to the practices of the Socio-pedagogical mediation: Some contributions to the clarification of a professional profile».

[2] Titolo del libro in inglese: «How to improve schools. Strategies and dynamics for better education practices». [3] Titolo del libro in inglese: «Projects, paths and synergies in the field of intercultural education. Final report». [4]Titolo in inglese: «The importance of tools of Pedagogical Differentiation».

[5] Titolo del libro in inglese: «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*, 2007, 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.

DOCUMENTI ISTITUZIONALI

- 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.