

# 1

## DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. OPORTUNIDADES PARA DESARROLLAR UNA CIUDADANÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

MARIA JOÃO BARROSO HORTAS  
ANTONI SANTISTEBAN

### 1. INTRODUÇÃO

Os contextos socioeducativos são o espelho da diversidade sociocultural que caracteriza uma sociedade marcada pela mobilidade humana. Nestes os professores são desafiados a promover oportunidades de aprendizagem para todos, numa perspetiva de equidade e inclusão, tal como preconizado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

É sobre os desafios de educar em contextos de diversidade cultural, nos primeiros anos do ensino básico, que situamos este artigo, refletindo de forma crítica sobre de que modo os futuros professores de 1.º e 2.º ciclo (6-12 anos) perspetivam o ensino e aprendizagem das ciências sociais para assegurar a inclusão da diversidade sociocultural na sala de aula e na escola.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos que a inclusão de todas as crianças e jovens na escola é objetivo das agendas dos sistemas educativos. A Conferência Mundial da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que a precedeu, reacenderam esta preocupação. Em 2000, a UNESCO reforça a importância de concretizar o direito de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade, e em 2009 estes princípios surgem reforçados no “Policy Guidelines on Inclusion in Education”. Na “Agenda 2030”, de 2015, a ONU recupera esta temática, retomando no quarto ODS o desafio de *Assegurar uma Educação de Qualidade* (Objetivo 4), que significa em termos gerais “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods>

Objetivo que concorre para *Reduzir as Desigualdades* no interior de países e entre países (Objetivo 10) em particular, “empoderar e promover a inclusão social, económica e política de todos, independentemente da idade, género, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição económica ou outra”<sup>2</sup>.

Enquanto espaço de educação, a escola é por excelência um lugar de encontros, de interações, de contacto com a informação e de convívio com os problemas e com os desafios da sociedade. É, também, em simultâneo, o local onde se constrói conhecimento e desenvolvem capacidades para interpretar o mundo que nos rodeia, se confrontam diferentes concepções e formas de problematizar e intervir na realidade social (Benejam, 1997; Pagès, 2005; Santisteban, 2008; Dias y Hortas, 2015).

Contudo, nos encontros vividos na escola, nem sempre a diversidade é percebida como uma oportunidade de enriquecimento da aprendizagem, mas, antes, como um problema a ser corrigido (Caetano et al., 2020; Messiou et al., 2016; UNESCO, 2020), perpetuando a “injustiça social” e a “injustiça curricular” que colocam determinados grupos em vantagem relativamente a outros. Uma escola diversa, deve ser uma escola pluralista, com um projeto educativo próprio, desenhado em função do contexto dos alunos (Santisteban, 2015).

Une idée très importante que je souhaite souligner est que la diversité de tout type a toujours été présente dans notre école, bien qu'elle n'ait pas pour autant reçu l'attention qu'elle méritait. Elle n'a pas non plus été un domaine commun dans le cadre spécifique de l'enseignement des sciences sociales, de l'histoire ou de la géographie, bien qu'elle soit essentielle pour comprendre le passé, le présent et aussi le futur. La diversité ethnique, culturelle ou religieuse a fait partie de la réalité scolaire catalane ou espagnole depuis toujours, mais cela n'a pas été reflété dans les *curricula* ou dans le travail de classe, au moins pour une partie importante du professorat (Santisteban, 1994, p. 14-16).

A diversidade sociocultural, significa conviver com diferentes talentos, competências, pontos de vista, formas de organização social, características psicológicas e morais diversas, constituindo-se cada uma destas como um recurso de que é possível usufruir em diferentes áreas da vida. Neste sentido, deve ser entendida numa perspetiva de interação e diálogo mútuo (Parekh, 2006), de oportunidade para a aprendizagem conjunta.

Neste desafio, importa que os profissionais de educação estejam conscientes dos contextos socioeducativos em que desenvolvem a sua ação, sejam competentes para entender a diversidade como uma oportunidade e críticos perante as desigualdades que decorrem de uma prática de ensino que ignora a diversidade como uma das características principais das salas de aula de hoje. Sem esta capacidade crítica dificilmente conseguiremos desenvolver uma prática pedagógica que contribua para *Assegurar uma Educação de Qualidade*, inclusiva e equitativa.

---

<sup>2</sup> idem

Formar professores para os desafios das salas de aula do século XXI, implica capacitá-los para saber olhar criticamente para os contextos, pensar e questionar a prática pedagógico-didática, valorizando a diversidade como oportunidade para aprender juntos. É partindo dos pressupostos antes enunciados que mobilizamos para análise neste estudo as representações e propostas dos estudantes da formação inicial perante os desafios de uma prática docente em contextos de diversidade sociocultural. Neste exercício pretendemos compreender as representações e práticas construídas pelos estudantes a partir dos processos de formação inicial vividos e de que modo estas potenciam uma cidadania crítica tal como se discute no quadro teórico que mobilizamos.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIDADANIA CRÍTICA

Na perspetiva de Ross (2018) a compreensão do mundo requer não apenas a mobilização dos factos que geralmente estão ocultos da vista, mas uma compreensão mais interconectada dos factos que já conhecemos. Um exercício que implica competências para questionar, procurar evidências e investigar alternativas para desenvolver uma prática consciente. Por outras palavras, pressupõe um professor competente para pensar criticamente.

Transpondo este desafio para a formação de professores, é importante que os currículos perspetivem práticas potenciadoras da indagação e discussão. Ainda que este processo possa emergir de uma unidade curricular específica o questionamento é transdisciplinar ao currículo, podendo surgir de uma situação problema e de diferentes fontes de informação (Santiesteban, 2019).

Para Giroux (2002), a formação de professores numa perspetiva crítica e reflexiva implica: (i) saber repensar o presente como apropriação crítica; (ii) desenvolver um conjunto de capacidades críticas para descobrir ações transformadoras, questionar as orientações públicas, dar atenção às injustiças sociais e romper com a “tirania” do presente; e, (iii) desenvolver uma linguagem criativa. Pressupostos que Joan Pagès (2011) sublinha permitirem aos futuros docentes dar sentido à sua prática e dar respostas relevantes para a formação de uma cidadania crítica e comprometida com os valores da democracia e do mundo.

Numa investigação relativa às representações sobre o desenvolvimento do pensamento crítico em professores em formação, Gustavo Gonzalez e Solbey Morrillo (2018) elegem cinco autores (Ennis, Lipmann, McPeck, Paul y Siegel) como referência para a construção do conceito. A partir da revisão das suas teorias, definem pensamento crítico:

Como la movilización de un conjunto de habilidades de pensamiento, disposiciones y conocimientos que le permite a las personas abordar un hecho

social de manera sistemática con el fin de ampliar y profundizar su comprensión, para si es el caso, plantear su transformación (Gonzalez y Morrillo, 2018, p. 5).

Esta perspectiva de formação, orientada para uma reflexão para a ação, implica os formadores de professores a desafiarem-se a desenvolver um processo de ensino que coloque os estudantes perante a formulação de questões, ultrapassando a tradicional atitude de ser o protagonista do questionamento, frequentemente reduzido à questão “What we already have?” (Ross, 2004, p. 388). O pensamento crítico resulta efetivamente do esforço de compreender o mundo em termos de interconexões – os laços que existem hoje entre as coisas, quais as condições que os determinaram? quais as possibilidades de evolução no futuro? (Ross, 2004).

A construção de um pensamento social mais global sustenta-se no desenvolvimento do pensamento crítico e do pensamento criativo, “El primero permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen. El segundo permite pensar alternativas o soluciones de futuro, desde los condicionantes que se presentan.” (Santisteban, 2012, p. 279). Estas duas formas de pensamento são fundamentais na formação de um cidadão e, como tal, na formação de futuros professores, atendendo a que a realidade social se encontra em permanente mudança. Para Santisteban (2012), aprender a pensar implica um conjunto de condições: a) que seja um objetivo explícito do ensino; b) que seja proporcionado um contexto significativo; c) que aconteça num contexto de interação social; d) que exista uma preocupação pela transferência de conhecimento; e, e) que se complete a metacognição como instrumento essencial.

No modelo de competências para uma cultura da democracia, o Conselho da Europa (2017, p.35) enuncia quatro categorias de competências que os aprendentes devem desenvolver: valores, atitudes, capacidades, conhecimento e compreensão crítica. Em duas destas categorias, capacidades e conhecimento e compreensão crítica, surge de forma explícita, na primeira, a referência a competências de “análise e pensamento crítico” e, na segunda, as várias formas enunciadas repartem-se pelo “conhecimento e compreensão crítica” (i) de si mesmo; (ii) da linguagem e da comunicação; e, (iii) do mundo. Neste modelo, a capacidade de análise e pensamento crítico estão “inerentemente interligadas” (p. 45) e a compreensão crítica associa-se aos “processos democráticos e do diálogo intercultural” para entender e avaliar significados, “refletindo e avaliando de maneira crítica o que foi compreendido e interpretado” (p. 50).

A análise cruzada do quadro teórico e das CCD enunciadas, permite definir os referenciais que devem orientar a formação de futuros professores comprometidos em *Assegurar uma Educação de Qualidade* e contribuir para a *Reduzir as Desigualdades*.

### 3. REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES DA FORMAÇÃO INICIAL SOBRE OS DESAFIOS PARA DESENVOLVER UMA PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

Para compreender as representações que os estudantes têm sobre os objetivos e estratégias que um professor deve valorizar em salas de aula de diversidade cultural, recorremos a uma análise qualitativa das respostas aos questionários aplicados aos estudantes. O questionário foi respondido por 29 estudantes do 1º ano do mestrado de formação de professores de ensino básico e na sua análise recorreremos à análise de conteúdo, definindo categorias à posteriori.

Os objetivos que os estudantes definem que um professor de 1.º CEB (6-10 anos) deve privilegiar numa sala de aula de diversidade cultural organizam-se em cinco categorias, nomeadamente: (1) garantir o êxito educativo; (2) potenciar a diversidade; (3) respeitar a diversidade; (4) facilitar a integração/inclusão; (5) promover a interação (Tabela 1). A análise das subcategorias, definidas para cada categoria, permite ainda explicitar as dimensões que são reportadas pelos estudantes na definição dos objetivos.

Assim, entre as referências mais frequentes na categoria *garantir o êxito educativo*, os estudantes enumeram a promoção do sucesso escolar, a garantia de igualdade de oportunidades e de um ambiente multicultural agradável. Na segunda categoria, *potenciar a diversidade*, os estudantes valorizam a partilha das diferenças e a oportunidade de conhecer outras culturas como os dois objetivos essenciais a privilegiar. A terceira categoria, *respeitar a diversidade*, define-se fundamentalmente por uma prática que deve promover a compreensão e o respeito pelas diferentes culturas. Na categoria *facilitar a integração/inclusão*, os estudantes propõem como objetivo fundamental a promoção da inclusão/integração de todos os alunos.

**TABELA 1. Objetivos que um professor de 1.º CEB deve assegurar quando está perante um contexto/sala de aula de diversidade cultural**

Categorias	Subcategorias	TT		
		29	%	
garantir o êxito educativo	promover o sucesso escolar	12	31	27,0
	garantir a igualdade de oportunidades	7		
	garantir um ambiente agradável multicultural	6		
potenciar a diversidade	partilhar diferenças	15	30	26,1
	conhecer e dar a conhecer outras culturas	13		
respeitar a diversidade	compreender a diversidade cultural	24	25	21,7
facilitar a integração/inclusão	promover a integração/inclusão	19	25	21,7
promover a interação		4	4	3,5
Total		115	100	

Nota: apenas se identificam as subcategorias mais relevantes

FONTE: QUESTIONÁRIOS AOS ESTUDANTES DE MASTER (SETEMBRO DE 2019)

Na resposta à segunda questão (Tabela 2), os estudantes elegem cinco grandes categorias de estratégias que consideram fundamentais numa sala de aula de diversidade cultural: (1) valorização das competências sociais; (2) organização da comunicação na sala de aula; (2) diversificação de métodos e técnicas; (3) organização da ação pedagógica; e, (4) valorização da diversidade. Em cada uma destas categorias identificam-se algumas subcategorias que melhor permitem compreender a natureza das estratégias definidas pelos estudantes. Sobre a *valorização das competências sociais*, a partilha e interação entre culturas e a integração da diversidade cultural na exploração dos conteúdos programáticos são estratégias a privilegiar. A segunda categoria, *organização da comunicação na sala de aula*, inclui os aspetos relativos à organização dos alunos na aula e à integração da diversidade de alunos. Na categoria *diversificação de métodos e técnicas*, os estudantes valorizam a organização de trabalho de grupo/trabalho colaborativo, o trabalho de projeto e o envolvimento das famílias nas atividades da aula. Sobre a *organização da ação pedagógica*, esta define-se fundamentalmente pela participação de todos e comunicação em grande grupo. Na *valorização das competências sociais*, os estudantes colocam ênfase nas estratégias promotoras do desenvolvimento de atitudes e valores.

**TABELA 2. Estratégias que um professor de 1.º CEB deve promover quando está perante um contexto/sala de aula de diversidade cultural**

Categorias	Subcategorias	TT		TT
		29		%
valorização da diversidade	partilhar/interagir entre culturas	26	49	44,1
	Integração da diversidade cultural na exploração dos conteúdos programáticos	20		
organização da ação pedagógica	organização dos alunos na sala de modo heterogéneo	8	23	20,7
	integração da diversidade de alunos	7		
diversificação de métodos e técnicas	trabalho de grupo/trabalho colaborativo	7	22	19,8
organização da comunicação		9	9	8,1
valorização das competências sociais	desenvolvimento de atitudes e valores	8	8	7,2
Total			111	100

Nota: apenas se identificam as subcategorias mais relevantes

FONTE: QUESTIONÁRIOS AOS ESTUDANTES DE MASTER (SETEMBRO DE 2019)

Em síntese, as respostas dos estudantes, sugerem que numa sala de aula de diversidade cultural um professor deve privilegiar como objetivos: garantir o êxito educativo, potenciar e respeitar a diversidade. Como estratégias para alcançar estes objetivos, os estudantes enunciam a valorização da diversidade, a organização da ação pedagógica e a diversificação de métodos e técnicas de ensino.

A leitura dos objetivos e estratégias que os estudantes definem evidencia um compromisso dos mesmos em potenciar a diversidade nas suas propostas didáticas, colocando em primeiro plano as características do grupo/turma e a procura de estratégias de ensino diversas que garantam o sucesso de todos. Uma preocupação em que se evidencia um olhar crítico sobre o contexto, para se apropriar do mesmo e pensar a forma de agir, evitando a injustiça e dando sentido à sua prática, reveladora de uma atitude de uma cidadania crítica e comprometida com os valores da democracia e do mundo (Giroux, 2002; Pagès, 2011).

Ainda que os programas das unidades curriculares, em geral, e de ciências sociais, em particular, não integrem conteúdos explícitos sobre a diversidade cultural, fica claro que estes estudantes consideram que esta deve ser valorizada e potenciada, garantindo o sucesso educativo de todos através de uma ação pedagógica que recorra a métodos e técnicas de ensino diversos. As representações que têm do ensino e aprendizagem em contextos de diversidade cultural evidencia, por parte destes futuros professores, um compromisso em garantir práticas promotoras de uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, como se preconiza no objetivo 4 das ODS e que potencia oportunidades de inclusão social no futuro, reduzindo as desigualdades (objetivo 10).

#### 4. OS PROJETOS PEDAGÓGICO DIDÁTICOS

Para compreender as práticas que os estudantes propõem para desenvolver a sua ação em salas de aula marcadas pela diversidade cultural, foram analisados os projetos pedagógico-didáticos desenhados pelos estudantes no âmbito da unidade curricular de Sociedade, Cultura e Território para desenvolver com alunos de 1.º/2.º ciclo. Foram objeto de análise nestes projetos (i) a caracterização do contexto educativo e a situação problema identificada, (ii) a definição da questão problema/investigativa, e, (iii) os conceitos mobilizados.

O desenvolvimento dos projetos pedagógico Didáticos (PP-D) implicou os alunos na simulação de um contexto socioeducativo de partida, caracterizando um grupo-turma e definindo uma situação-problema, a partir da qual emergiu uma questão problema para investigação (Tabela 3). Neste processo, os estudantes foram convidados a pensar criticamente o currículo de Estudo do Meio (1.º Ciclo), reconstruindo-o a partir das questões problema a que

pretendiam que os alunos respondessem a partir do desenho e desenvolvimento de PP-D. Deste processo resultou a definição dos conteúdos e conceitos a explorar pelos alunos nos PP-D que desenharam (Tabela 4).

**TABELA 3. Problema, Questão Problema do PP-D desenhado para os alunos de 1.º/2.º CEB (6-12 anos)**

	<b>Problema</b>	<b>Questão problema</b>
TG1	ausência de comportamentos de entreajuda, partilha e de aceitação do “diferente”, tendo por base as diferentes origens culturais.	De que modo é possível potenciar uma realidade caracterizada pela diversidade cultural, no sentido de promover competências de cooperação e de aceitação do Outro?
TG2	práticas de discriminação entre as diferentes etnias/culturas no espaço do recreio	Que estratégias utilizar para a formação de grupos heterogêneos nos espaços de recreio, integrando as crianças de etnia cigana?
TG3	gestão desadequada do currículo de HG (Estudo do Meio) em contextos socioculturais que se encontram nas margens da estrutura social dominante	Sendo o professor responsável pela gestão do currículo dentro da sala de aula, como ajustar os conteúdos e as práticas de ensino de História e Geografia em contextos maioritariamente caracterizados pela existência de uma minoria étnica cigana?
TG4	a discriminação nos espaços de recreio	Quais os motivos que provocam situações de discriminação entre alunos de diferentes origens nos espaços de recreio?
TG5	dificuldades de aprendizagem e disparidade de resultados escolares decorrentes da diversidade de culturas na turma	O que são direitos e deveres, para que servem e como podem promover a integração social?
TG6	dificuldade na prática das rotinas de culto de uma aluna de origem muçulmana, numa escola	De que forma podemos ajudar a colega muçulmana a realizar as suas práticas religiosas na escola?
TG7	dificuldade de um aluno timorense na construção do conhecimento nas diferentes áreas disciplinares.	Como se pode promover o desenvolvimento das competências de comunicação em Língua Portuguesa num aluno desmotivado e com dificuldades de aprendizagem?
TG8	Na escola é frequentemente atribuída a culpa por determinadas situações a uma criança de etnia cigana.	Quais os fatores que explicam a existência de preconceitos relativamente à etnia cigana?

**TABELA 4. Conceitos do PP-D desenhado para os alunos de 1.º/2.º CEB (6-12 anos)**

	<b>Conceitos</b>
TG1	rotina de trabalho; heterogeneidade; inclusão; cooperação; respeito pelo Outro
TG2	diversidade cultural; etnia cigana; inclusão; exclusão; desigualdade social; desigualdade escolar; estratégias
TG3	gestão do currículo; prática de ensino; minoria/maioria étnica
TG4	diversidade cultural, migrações, discriminação, conflitos, preconceitos; estereótipos; representações sociais; identidades culturais; resolução de conflitos; comportamentos
TG5	diversidade cultural; relativismo cultural; direitos das crianças; universalidade dos direitos; integração no grupo/escola; integração social
TG6	diversidade cultural; diversidade religiosa; cristianismo; islamismo; locais de culto; práticas de culto; integração; sucesso escolar; convívio
TG7	Ensino e Aprendizagem da História e Geografia; competência linguística; competências histórico-geográficas; diversidade linguística
TG8	diversidade cultural; etnia; etnia cigana; representações sociais; preconceitos; comportamentos sociais; integração escolar; integração social

Para cada PP-D, de modo a responder à questão problema, foram definidos objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem a desenvolver com e pelos alunos, envolvendo-os em processos investigativos, tratamento e análise de informação, comunicação e avaliação, recorrendo a diferentes modalidades de organização do grupo-turma (pequeno e grande grupo). A preocupação em propor metodologias ativas que permitissem o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento, corroboram a preocupação já antes identificada na análise das respostas ao questionário, quando os estudantes elegem a organização da ação pedagógica e a diversificação de métodos e técnicas de ensino como estratégias para garantir o êxito educativo, potenciar e respeitar a diversidade.

## 5. CONCLUSIONES

Pretendemos com este estudo colocar os futuros professores, perante situações que implicassem um posicionamento face à diversidade cultural que caracteriza as salas de aula de hoje. Como entendem o papel do professor, que objetivos e estratégias devem ser valorizadas para ensinar e aprender nestes contextos e que situações problema perspetivam emergir. As representações que revelaram, do ensino e aprendizagem em contextos de diversidade cultural, evidenciam um compromisso em garantir práticas promotoras de uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa.

No exercício de perspetivar salas de aula diversas os estudantes forma desafiados a pensar situações que potenciasssem o desenvolvimento de projetos pedagógico-didáticos com as crianças de 1.º/2.º ciclo, para construir conhecimento a partir de questões relevantes contextualizadas. Neste processo, os futuros professores exploraram conceitos de diversidade cultural, multiculturalidade, interculturalidade, pluralismo, integração e inclusão, que dificilmente estão explicitados nos currículos de Ciências Sociais de 1.º e 2.º ciclo. O exercício desenvolvido permitiu colocar os estudantes a refletir criticamente sobre os contextos de diversidade, para a partir destes (re)construir o currículo. As metodologias ativas que propõem, para responder às questões problema identificadas, mobilizam as crianças em processos investigativos, tratamento e análise de informação, comunicação e avaliação, recorrendo a diferentes modalidades de organização do grupo-turma (pequeno e grande grupo).

Neste processo, perspetivava-se que os estudantes desenvolvessem competências de cidadania crítica, ao problematizar os desafios da diversidade cultural em salas de aula dos 6 a 12 anos. Enquanto futuros professores a preocupação que revelaram com o sucesso educativo de todos, entendendo a diversidade cultural como uma mais valia no processo de construção conjunta de conhecimento, informa-nos sobre o compromisso em dar sentido à sua prática e procurar respostas relevantes para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com os valores da democracia e do mundo, contrariando as situações de desigualdade social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia Geral das Nações Unidas (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolução A/69/L.85. Assembleia Geral das Nações Unidas. United Nations Official Document.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Horsori.
- Caetano, A. P., Freire, I. P., y Machado, E. B. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 57-73. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>
- Conselho da Europa (2017). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Resumo*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>.
- Dias, A., y Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo Competências Investigativas em Estudo do Meio do 1.º CEB: Abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber e Educar* 20, 188-201.
- Giroux, H. A., (2002). Los profesores como intelectuales públicos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogia Crítica*, 1, 21-33.

- González, G. y Morrillo S. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación, *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-25.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i lénsenyament de les ciències socials*.
- Pagès, J. (2013). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu. Revista de Innovación Educativa*, 8, 6-15.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44(1), 45-51.
- Pagès, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En Guimarães, Selva; Gatti Júnior, y Décio (Org.). *Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. (pp. 28-43). Edufu
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory*. Palgrave Macmillan.
- Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. In J. L. Kincheloe y D. Weil (eds.). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, (pp. 383-388). Greenwood Press.
- Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education, En Díaz, J.; Santisteban, A. y Cascajero, A. (eds.), *Medios de Comunicación y Pensamiento Crítico* (pp.19-97). AUPDCS e Universidad de Alcalá.
- Ross, E. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 40(5), 371-389
- Santisteban, A. (1994). Ensenyar la diversitat a Europa, *Comunicació Educativa*, 7, 14-16.
- Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 16-25.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En F. García. y N. de Alba, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (I)* (pp. 277-286). Díada Editora y AUPDCS.
- Santisteban, A. (2015). Le traitement de la diversité à l'école dans l'enseignement des sciences sociales, de l'histoire et de la géographie. *L'école et la nation*, 1, 185-194. Ens Éditions.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas contorvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- UNESCO (2020). Inclusion and education: All means all. *Global Education Monitoring Report 2020*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.