

Ricardo Vieira, José Marques  
Pedro Silva, Ana Vieira e Cristóvão Margarido  
(Orgs.)

**PEDAGOGIAS DE MEDIAÇÃO  
INTERCULTURAL E  
INTERVENÇÃO SOCIAL**

Edições Afrontamento

**Título:** Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social

**Organizadores:** Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ana Vieira e Cristóvão Margarido

© 2016, Edições Afrontamento e Autores

**Capa:** Edições Afrontamento/Departamento gráfico

**Edição:** Edições Afrontamento, Lda

Rua Costa Cabral, 859 – 4200-225 Porto

[www.edicoesafrontamento.pt/comercial@edicoesafrontamento.pt](http://www.edicoesafrontamento.pt/comercial@edicoesafrontamento.pt)

**ISBN:** 978-972-36-1486-2

**Colecção:** Textos/118

**Depósito legal:** 410548/16

**N.º edição:** 1716

**Impressão e acabamento:** Rainho & Neves, Lda./Santa Maria da Feira

[geral@rainhoeneves.pt](mailto:geral@rainhoeneves.pt)

**Distribuição:** Companhia das Artes – Livros e Distribuição, Lda.

[Comercial@companhiadasartes.pt](mailto:Comercial@companhiadasartes.pt)

Junho de 2016

Este livro foi objeto de avaliação científica.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto UID/SOC/04647/2013.

## Índice

<b>Prefácio</b> .....	7
<i>Rui Matos</i>	
<b>Introdução</b> .....	9
<i>Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ana Vieira, Cristóvão Margarido</i>	
<b>1. La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social</b> .....	13
<i>José António Caride</i>	
<b>2. Mediações socioculturais: conceitos e contextos</b> .....	27
<i>Ricardo Vieira, Ana Vieira</i>	
<b>3. Educação intercultural e mediação sociopedagógica</b> .....	57
<i>Américo Nunes Peres</i>	
<b>4. A mediação no acolhimento familiar: propostas educativas na intervenção social</b> ...	73
<i>Paulo Delgado</i>	
<b>5. Mediação de conflitos em contexto escolar: pressupostos e desafios</b> .....	87
<i>João Amado, Cristina C. Vieira</i>	
<b>6. Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais</b> .....	105
<i>Susana Faria, Ricardo Vieira</i>	
<b>7. A prática da investigação no estudo da interculturalidade</b> .....	125
<i>José Carlos Marques, Susana Faria, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Sara Mónico Lopes</i>	

6.

## **EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA EM MEDIAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

Susana Faria  
Ricardo Vieira

### **PARTE I – QUESTÕES DE MÉTODO E DE OBJETO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

#### **Ciências da Natureza e Ciências Sociais e Humanas**

No diálogo com as Ciências da Natureza (CN), as Ciências Sociais e Humanas (CSH) enfrentam problemas epistemológicos no tocante à natureza do seu objeto de estudo e, por consequência, relativamente à metodologia a usar, o que, não raras vezes, pode causar confusão a estudantes socializados numa escolaridade monista que semeia, desde a infância, o método científico como sinónimo de método experimental. Em consequência desta tentativa de diálogo, ora pela busca das similitudes ora pela afirmação das diferenças, nas CSH ora se tem optado pela via do estudo da cultura e da sociedade como sistemas naturais, como algo fora das consciências individuais, e passível de reduzir a fórmulas matemáticas, ora se tem investido em tais esferas como sistemas simbólicos suscetíveis de compreensão e interpretação.

A primeira das vias apontadas tem desembocado no positivismo. Ontem e hoje. A segunda das abordagens, por outro lado, tem-se inscrito fundamentalmente no casuísmo, na fenomenologia, na etnometodologia, no interpretativismo ou na hermenêutica, entre outras vias, grosso modo consideradas de investigação qualitativa (Amado, 2013).

Apesar da emergência do paradigma da complexidade (Morin, 2002; Nicolescu, 2000), muitos são os investigadores contemporâneos que enveredam por uma só «via» de investigação, o que os tem colocado mais perto de um entendimento durkheimiano ou mais weberiano do social e, em consequência, mais em busca

dos resultados e das relações de causa e efeitos ou da compreensão e interpretação de processos sociais, seja de casos, pessoas, comunidades e fenómenos sociais diversos.

Sabemos que a ciência moderna nasceu de uma rutura brutal em relação à antiga visão do mundo. Buscou-se a objetividade para a edificação do pensamento científico. Mas, quer o desenvolvimento das ciências experimentais, particularmente a física quântica, quer a teoria do caos, quer a reflexão epistemológica sobre a complexidade do Homem, abriram brechas na ideia da regularidade dos fenómenos, sejam eles naturais ou sociais.

A certos níveis, pois, como o da física quântica, as ciências, ao deixarem de poder contar, como até aí, com uma previsibilidade segura, são obrigadas a pôr de lado um outro princípio fundamental desde os começos do século XVII, o princípio do determinismo, limitando-se a uma probabilidade estatística. Deste modo, antecipam um pouco aquilo em que se iria tornar muito do que hoje são as ciências humanas e sociais (Boavida e Amado, 2006: 50).

Mas, também é verdade que as formas de pensar não mudam da noite para o dia, quer seja do pensamento mágico-religioso para o pensamento científico, quer seja da visão mecanicista dos fenómenos para uma visão mais organicista. Talvez por isso mesmo, a mente humana permanece ainda muito obcecada pela ideia de leis e de ordem que dê sentido ao Universo, quando pergunta a razão das coisas que observa. Talvez, por isso mesmo, é inevitável falar do sucesso do positivismo, desde Augusto Comte, que criticamos, mas que continua tão vivo hoje, quer nas CN quer nas CSH.

A influência de Comte foi muito grande, sobretudo na difusão e valorização do espírito positivo, na luta contra a mentalidade tradicional que desconfiava do livre pensamento e da investigação científica, por poderem pôr em causa as verdades da fé. Difundiu uma mentalidade que, «reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem íntima dos fenómenos, para descobrir, pelo bom uso do raciocínio e da observação, as suas leis efectivas, isto é, as suas relações invariáveis de sucessão e de semelhança.» [...] (Boavida e Amado, 2006: 43).

É de salientar, para finalizarmos este ponto que, paralelamente, embora, talvez, com menos sucesso, Dilthey sempre soube reivindicar uma epistemologia própria para as CSH, em contraponto com a das CN. Para Dilthey, a grande diferença entre CN e CSH expressava-se assim:

enquanto, por um lado, as Ciências Humanas procuram compreender os factos humanos (as ideias, os valores, os projectos, a cultura), por outro, as ciências da natureza pretendem explicar, com base em hipóteses e no estudo de variáveis, os factos naturais. Portanto, compreender significa estabelecer uma espécie de «simpatia» com os factos históricos e sociais «a partir das vivências dos seus valores», o que faz destes factos realidades internas ao sujeito; ao passo que explicar é procurar estabelecer relações causais entre os objectos do mundo externo (Colom e Rincón, 2004). (Boavida e Amado, 2006: 83).

### **Paradigma da complexidade**

Efetivamente, a título de exemplo, e recorrendo às teorias da complexidade que bebem sua análise da física quântica, apesar de ser hoje ponto assente que as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento, a ideia da física clássica, assente na ideia de continuidade e causalidade local, continua ainda a marcar o «espírito científico» mesmo entre os profetas do social. De facto, o axioma do terceiro excluído (não existe um terceiro termo T (T de «terceiro excluído») que seja ao mesmo tempo A e não A continua a dominar o pensamento de hoje quer sobre o natural quer sobre o social. (Nicolescu, 2000).

Num paradigma mais recente, as próprias ciências da natureza reformulam esta exclusão e surge a lógica do «terceiro incluído»: existe um terceiro termo T que pode ser ao mesmo tempo A e não A. Só aparentemente parece ilógico. Mas não o é no trabalho da mediação intercultural e na hermenêutica Mutitópica (Vieira e Vieira, 2016) onde o mediador não é árbitro exterior à parte mas, pelos contrário, é multiparcial (Torremorell, 2008), na medida em que toma a parte de todos para os compreender e fomentar a autotransformação para a convivência (Jares, 2007). Ao invés de ilógico, trata-se, antes, de uma lógica da complexidade, presente, há muito, na física quântica, e que melhor parece também servir atualmente os interesses das CSH:

O florescimento de lógicas de valores múltiplos, incorporando operacionalmente a incerteza, os avanços em áreas como a genética, a biologia molecular, a física sub-atômica, a astrofísica, as ciências do comportamento, as matemáticas e mesmo as próprias artes, apontam para a crescente irrupção no mundo do pensamento da percepção da complexidade. A Natureza é complexa, a natureza humana é complexa; as atitudes herdadas do Cartesianismo, separando as abordagens disciplinarmente, estão em perda, por todo o lado. Tem sido sugerido mesmo que «as ciências do século XXI serão as ciências da complexidade» (Ambrósio, 2004: 9).

Efetivamente, acreditava-se que o conhecimento científico assentava

sobre dois fundamentos seguros: a objetividade dos enunciados científicos, objetividade estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundavam nestes dados objetivos. [...] Ora, esta aventura heróica do pensamento, para adquirir e fundamentar a certeza científica, resultou num fracasso total. Pode dizer-se que a epistemologia anglo-saxónica dos anos 50-60 descobriu (redescobriu) que nenhuma teoria científica pode pretender-se absolutamente certa. Popper, artesão capital desta evolução, transformou o próprio conceito de ciência, que deixou de ser sinónimo de certeza para se tornar sinónimo de incerteza, ou melhor, de fiabilidade (Morin, 1996: 14-15).

Não obstante, o que passa a estar em causa não é a objetividade científica mas uma das suas formas: a objetividade clássica, baseada na crença de ausência de qualquer conexão não local. A existência de correlações não locais expande o campo da verdade, da realidade. Desmorona-se também um outro pilar do pensamento clássico: o determinismo que, contudo, continua a viver ativamente na maior parte dos nossos modos de pensar e em muitas formas de investigar.

### Da crítica ao positivismo e da emergência de novos terrenos de investigação

E é a partir desta revolução científica, uma vez mais ocorrida no seio das ditas ciências exatas, que emerge, de novo, também uma nova revolução nas Ciências Sociais e Humanas. Com efeito, a partir da segunda metade do séc. XX, surge uma crítica ao positivismo na sociologia, na antropologia, na psicologia, esta principalmente através da psicologia cultural e intercultural (Bruner, 1997, 2000), e nas ciências da educação (CE), assim como, também, uma reflexão cada vez mais profunda sobre a natureza dos seus objetos e, em consequência, das metodologias a adotar.

[...] o Positivismo, pelo menos em alguns planos, parece ter criado as condições da sua própria crise [...].

Quanto ao segundo aspecto, o da classificação das ciências, a sua concepção totalitária de ciência, que chegou a conceptualizar e a divulgar quase como uma religião, a positivista, foi, entre outras coisas, um dos grandes responsáveis pela dificuldade de afirmação das ciências sociais e humanas. E isto em virtude da rigidez do método experimental dominante, de insensibilidade em relação à especificidade das áreas humanas e sociais, que, ou se submetiam ao método experimental ou não seriam jamais ciência. [...] Diremos, como Patrício (1993, 78) «que Augusto Comte não teve sentido antropológico: não foi capaz de apreender o homem, na sua totalidade dialéctica das formas da sua experiência e do seu saber». (Boavida e Amado, 2006: 44).

Neste contexto, o espaço para a etnografia como metodologia científica nas CSH foi-se abrindo, quer para a investigação quer para utilização na própria formação e ensino. A etnografia tem vindo, de facto, a contribuir para a abertura dos métodos em CSH e em CE, aberto no método e na aplicação a vários domínios específicos: etnossociologia, etnociência, etnobotânica, etnomatemática, etnopedagogia, etnolinguística, etnomusicologia, etnografia escolar, etnografia da educação, etc.

Iniciada, historicamente, com um olhar e tentativa de compreensão do exotismo distanciado, a Antropologia, fundamental à mediação intercultural, reinventa uma Etnografia à porta de casa. Assim, o objeto da Antropologia, e da diferença cultural em particular, não é hoje centrada em mundos mais ou menos exóticos e distantes fisicamente do investigador. Ao contrário do preconizado pela Antropologia e Etnologia clássicas, o distanciamento, entre sujeito e objeto é agora visto mais como um distanciamento cognitivo e não sociogeográfico. Trata-se, agora, de um distanciamento que é mais intelectual e reflexivo que, propriamente, físico.

Desta forma, tal como enfatiza Bastide (1983), é fundamental o investigador

[...] não se colocar fora da experiência social, mas de vivê-la, senão totalmente, pois não podemos ser Fregolis, transformando-nos sucessivamente em operário e patrão, empregado de banco e malandro, entregador de loja e missionário, mas nos aproximando deles pelo menos por um esforço de simpatia, por espécie de naturalidade instintiva (Bastide, 1983: 83).

Cada um de nós observa e reflete sobre os comportamentos e atitudes dos outros, bem como de si próprio. Esta capacidade reflexiva permite podermos ser objeto de nós próprios e observadores dos comportamentos de outrem. É assim, nesta esteira, que passamos do distanciamento físico sujeito/objeto, proposto pela Antropologia clássica, ao distanciamento intelectual que permite fazer etnografia do vizinho do lado, ou da relação escola família da instituição onde estudam os nossos filhos.

De resto, grande parte da Antropologia contemporânea tem vindo a procurar os seus objetos de pesquisa não no exterior das sociedades ocidentais, mas dentro delas mesmas, não só porque a multiculturalidade aumentou acentuadamente nas últimas décadas em consequência da abertura de algumas fronteiras e dos grandes fluxos migratórios mas, também, porque houve alguma reconceptualização do meu e do outro, da identidade e da alteridade.

Descobrem-se novos terrenos, estudam-se as práticas da vida citadina, a cultura das organizações, a ciência e a vida de laboratório com Bruno Latour (1988), os lugares e os não lugares da vida quotidiana com Marc Augé (1994), as instituições políticas europeias como tem feito Marc Abélès (2000), o saber médico do Povo (Nunes, 1997), as cidades e a vida urbana (Cordeiro, 2003), as histórias de vida

de professores e de alunos, a etnografia da sala de aulas, dos recreios, dos jogos, como temos feito em Portugal (Vieira, 1992; Vieira, 1999; Vieira, 2003; Vieira, 2009; Vieira, 2011) a par de outros colegas em diversos contextos (Iturra, 1990 a e b; Silva, 2003 a, 2003 b; Caria, 2003; Fernandes, 2003; Raposo, 2003; Estanque, 2003; Ribeiro, 2003; Pereira, 2003; Frazão-Moreira, 2003; Ferreira, 2003;<sup>(1)</sup> Silva, 2003; Vasconcelos, 1996, entre outros) e estudos sobre mediação sociocultural e intercultural (Vieira, 2013; Vieira e Vieira, 2015; Vieira e Vieira, 2016) etc.

Nesta linha,

A observação participante serve como fórmula para o contínuo vaivém entre o «interior» e o «exterior» dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos. Acontecimentos singulares, assim, adquirem uma significação mais profunda ou mais geral, regras estruturais, e assim por diante. Entendida de modo literal, a observação participante é uma fórmula paradoxal e enganosa, mas pode ser considerada seriamente se reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialéctica entre experiência e interpretação. Assim é como os mais recentes e persuasivos defensores do método o reelaboraram, na tradição que vem de Dilthey, passa por Max Weber e chega até aos antropólogos dos «símbolos e dos significados» (Clifford, 2002: 33-34).

De forma similar, em Portugal, Telmo Caria (2003) posiciona a etnografia como um «lugar de fronteira»:

o estar dentro e estar fora dos contextos em análise e, simultaneamente, convocar os autóctones para se posicionarem do mesmo modo. O «dentro e fora» é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como competente nos «saberes-pensar de fora», mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos «saberes-fazer de dentro». É nesta fronteira que designaria de intercultural (entre a ciência e o saber comum), que se pode construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência (Caria, 2003, p. 13).

O etnógrafo seja do outro distante fisicamente, do outro próximo geograficamente, ainda que distante cognitivamente, seja da sala de aulas de determinada escola ou da transmissão cultural ocorrida nos jogos populares ou nas brinca-

(1) Cf estes autores in Caria (2003).

deiras das crianças, nunca consegue ser neutro nem invisível. «De facto, o etnógrafo nas ciências sociais não se limita a observar, a agir e a ouvir, faz, além disso, perguntas adequadas e pertinentes ao contexto, ainda que estas não sejam as que os autóctones verbalizam no quotidiano sobre o seu “nós”» (Caria, 2003: 14). Efectivamente, o observador acaba por apelar à racionalização das práticas por parte dos observados e, quando se trata de entrevista, ainda que etnográfica ou etnobiográfica, «entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo  $1+1=2$ . O resultado é possivelmente melhor traduzido por um 3 ( $1$  e  $1=3$ ), símbolo da criação, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da existência da interação entre pelo menos dois sujeitos» (Vieira, 2003: 86).

O social deixa de ser, assim, absolutamente uma coisa à la Durkheim, para ser considerado mais como atividade social estruturante:

O objecto e o objectivo da análise das Ciências Sociais será, pois, identificar, compreender e «explicar» o sentido que os indivíduos atribuem às suas acções e descobrir os motivos pelos quais as executam em determinado momento histórico (Casal, 1996: 30).

### Teoria Social, distanciamento e proximidade

Procuramos, agora, sistematizar a reivindicação de novos paradigmas de investigação e a influência dos paradigmas científicos dominantes no olhar sobre a educação, seja do ponto de vista investigativo, seja do ponto de vista pedagógico. Efectivamente, também os modelos científicos em vigor acabam por se reflectir sempre nas práticas escolares, nas pedagogias dominantes, na educação e ensino.

A história do pensamento sobre educação caracteriza-se por se ter desenvolvido no contexto de um diálogo com a teoria social do seu tempo. A teoria social envolve a metateoria, isto por um lado, e pelo outro engloba todo um leque de questões substantivas necessariamente implicadas na construção das teorias da sociedade [...] (Morrow e Torres, 1997: 21).

Desta forma, como vimos anteriormente, o olhar sobre a educação e sobre a cultura tem sido visto ora de forma mais objetivista, ora de forma mais subjetivista; ora de forma mais estruturalista e determinista, ora de forma mais processualista e construtivista. De alguma forma, o olhar sobre a educação é paralelo aos paradigmas da abordagem social vigente. Seria impensável abordar aqui as várias correntes sociológicas e a forma como elas se debruçaram sobre a educação. Contudo, a propósito da oscilação das ciências sociais entre os paradigmas mais quantitativos ou qualitativos, convém dizer da nossa posição:

Os fenómenos humanos, visíveis ou lactentes, não são, por essência, quantificáveis. Crenças, representações sociais, formas de relacionamento com o «outro», estratégias usados em face de situações problemáticas, como são os que envolvem as mediações socioculturais, são factos humanos e, para serem entendidos, implicam a presença humana e a capacidade de empatia. É evidente que o valor de tais resultados obtidos não pode, então, ser avaliado por referência aos «canons» da investigação «científica» clássica e positivista.

A este propósito, Bourdieu reivindica até um politeísmo metodológico. Pierre Bourdieu critica não só a sofisticação técnica dos usos metodológicos, mas, também, o seu uso irrefletido, destinado a camuflar o vazio criado pela ausência duma visão teórica (Bourdieu, 1992: 197):

Com efeito, as escolhas técnicas as mais «empíricas» são inseparáveis das escolhas de construção do objecto, as mais «teóricas». É em função duma certa construção de objecto que tal método de aferição, tal técnica de recolha ou de análise de dados, etc., se impõe.

E, mais à frente, ainda, Bourdieu afirma que

A construção do objecto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é qualquer coisa que se faz de uma vez por uma espécie de acto inaugural, e o programa de observações ou de análises através dos quais ela se efectua não é um plano que se desenha a priori, como o faz um engenheiro. (Bourdieu, 1992: 199).

E isso implica uma atitude ativa de questionamento do real:

Construir o objecto pressupõe também que se tem perante os factos uma postura activa e sistemática: para romper com a passividade empirista, que mais não faz se não ratificar as pré-construções do senso comum; não se trata de propor grandes construções teóricas vazias, mas de abordar um caso empírico com a intenção de construir um modelo – que não tem de revestir uma forma matemática ou formalizada para ser rigoroso – (...). Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em «caso particular do possível», como diz Bachelard. (Bourdieu, 1992: 204).

Bourdieu (1992) quer reabilitar o lado prático da teoria que reconhece como atividade produtora de saber. Wacquant (1992)<sup>(2)</sup> refere, na introdução à sua obra *Réponses – Pour une anthropologie reflexive* –, que «os seus escritos testemunham

(2) Cf. Bourdieu, 1992.

amplamente que de facto ele não é o oposto ao trabalho teórico» e que Bourdieu «mantém que todo o ato de pesquisa é simultaneamente empírico e teórico» (p. 32 e 33). Assim, Bourdieu entende que o objeto próprio da Ciências Sociais, e em particular da Antropologia e da Sociologia que ele preconiza, não é nem o indivíduo nem os grupos sociais enquanto conjuntos concretos de indivíduos, mas, antes, a relação entre os dois no processo histórico.

Efetivamente, com os conceitos de habitus e de campo, Bourdieu ultrapassa os falsos problemas da espontaneidade pessoal e dos constrangimentos sociais da liberdade e da necessidade. Livra-se, assim, também das alternativas vulgares do indivíduo e da estrutura da micro e da macro-análise:

Se é bom recordar que os dominados contribuem sempre para a sua própria dominação, é necessário recordar no mesmo movimento que as disposições que os inclinam para esta cumplicidade são também um efeito incorporado da dominação. Assim, a submissão dos trabalhadores, das mulheres e das minorias raciais, não é na maioria dos casos, uma concessão deliberada e consciente [...] dos homens. (Bourdieu, 1992: 28 e 29).

Para Bourdieu há uma relação entre os «habitus», sistemas duráveis de percepção, de apreciação e de ação que resultam da instituição do social no individual e os campos, sistemas de relações objetivas que são produto da instituição do social nas coisas:

O campo estrutura o habitus que é o produto da incorporação da necessidade imanente deste campo ou do conjunto de campos mais ou menos concordantes. [...] A realidade social existe por assim dizer duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos habitus, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o habitus entra em relação com o mundo social de que ele é produto, ele é como peixe na água e o mundo aparece-lhe como saindo de si. (Bourdieu, 1992: 102-103).

Portanto, convém voltar a sublinhar que os factos sociais não podem interpretar-se fora dos seus contextos simbólicos e socioculturais bem como fora dum contexto teórico pelo que não se pode falar de distanciamento entre investigador e investigado, tal como se faz nas CN. A compreensão do objeto social seja para investigação mais fundamental seja para uso numa mediação intercultural que tem de usar hermenêuticas diatópicas (Santos, 1997) e multitópicas (Vieira, A., 2013), implica, ao contrário da impossibilidade em CN, mergulhar nos contextos socioculturais. Como refere, Robertis (2011: 44),

Todos os teóricos acabaram por reconhecer que, nas ciências sociais, o observador faz parte da realidade observada. Como é que se pode ser observador de uma realidade na qual se está incluído? [...] Hoje em dia este tipo de comportamento, que certamente caricaturamos, é reconhecido como sendo impossível. À questão «pode ou não pode o sociólogo excluir-se da sua visão da sociedade?», Edgar Morin responde pela negativa.

Em boa verdade, nas CN, essa distância [de que resulta o uso do conceito de objetividade] é ela mesma natural e não comunicável. Efetivamente, O geólogo não consegue falar com rochas. Resta-lhe observá-las, compará-las e classificá-las em taxionomias construídas pelo investigador. O Cientista Social, pelo contrário, não pode objetificar as pessoas, fazendo delas pedras e observando e interpretando sem contexto e sem cruzamento algum com o ponto de vista do inquirido. Na verdade,

o sujeito-objeto de intervenção não é uma página em branco; a sua ação vai ser construída a partir de si próprio enquanto ator que desenvolve uma estratégia, que mobiliza recursos, que tem uma história e que possui representações da sociedade, do trabalho social e dos seus direitos, inscritas numa dada envolvente (Robertis, 2011: 53).

Efetivamente, a compreensão será tanto mais rica quanto a resposta às perguntas de investigação forem feitas com os investigados e não, apenas, sobre eles. O investigado é ele próprio humano, que se pensa a si próprio e que pensa o próprio investigador. Daí que insistir no conceito de objetividade retirado diretamente da relação entre sujeito e objeto na investigação em ciências da natureza seja uma falácia.

### **Da interpretação e compreensão em CSH**

Tal como refere Peter Woods (1989: 18), também conosco foram

esses «problemas preliminares» e suas «redefinições» suscitadas pelo trabalho de campo (cf. Goetz & Lecompte, 1988: 173; Hamersley & Atkinson, 1994: 46 e ss.) que me motivaram a procurar «respostas» a partir da «observação da vida na aula», quer através da identificação das ações ditas «de indisciplina» e das ações que se lhe opõem, no contexto em que elas se verificam, quer tentando obter da parte dos protagonistas, professores e alunos, as «interpretações» e o «significado» que eles próprios atribuem a essas mesmas ações. Estavam, deste modo, criadas as motivações básicas para se proceder a uma pesquisa carácter etnográfico.

De facto, como diz Peter Woods, a etnografia «interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactuam. Propõe se descobrir as suas crenças, valores, perspetivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspetivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações» (Amado, 2000: 190).

Por isso, consideramos que a oposição metodologias qualitativas versus quantitativas é uma falsa questão e uma falsa oposição. Nos nossos trabalhos de investigação usamos também questionários que são tratados de uma forma quantitativa. Contudo, os resultados numéricos, sejam números absolutos ou números relativos, mais não fazem do que descrever a realidade, neste caso concreto, alguns pontos de vista dos professores sobre a diversidade cultural e social na escola contemporânea. Mas esses números poderiam ser substituídos apenas por palavras. Não é o simples uso de quadros e/ou gráficos que altera o sentido das questões orientadoras da pesquisa e o paradigma principal onde se insere:

Cada vez mais estou chegando à conclusão de que a essência do método científico não é a experimentação per se, e sim a estratégia conotada pela expressão hipóteses concorrentes plausíveis. Tal estratégia pode começar a procurar suas soluções com evidências ou pode começar com hipóteses. Em vez de apresentar essa hipótese ou evidência da maneira da confirmação positivista, independente do contexto (ou mesmo da corroboração pós positivista), ela é apresentada em redes ampliadas de implicações que (embora nunca completas) são cruciais à sua avaliação científica (YIN, 2005, p. 7).

No caso concreto de várias investigações que realizámos, o paradigma privilegiado, e apesar dessa complementaridade de métodos qualitativos e quantitativos, é o interpretativo ou fenomenológico, ou, ainda, de uma forma mais pobre e inscrito na lógica dos dualismos, o qualitativo que, conforme Bogdan e Birklen (1994, 11), assenta numa metodologia «de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais». Mas não podemos falar de investigação qualitativa ou, no seu contrário, quantitativa, como se, efetivamente, fossem mesmo oposições pois, como dizemos reiteradamente, parafraseando Basarab Nicolescu, «um pau tem sempre dois bicos» (Nicolescu, 2000). E se partirmos o pau a meio, dá dois paus, cada um com dois bicos. A realidade é complexa e está para além de dois extremos considerados opostos.

## PARTE II – A ARQUITETURA DE UM PLANO METODOLÓGICO

Em sentido lato, a metodologia pode ser definida como o conjunto de diretrizes que orientam uma investigação, pressupondo uma multiplicidade de procedimentos, entre os quais se espera conseguir obter uma certa unidade. Neste sentido, o processo de construção do conhecimento científico assenta numa variedade de opções assumidas pelo investigador. Estas opções são, de alguma forma, hierarquizadas, mas não necessariamente simultâneas, pré-programadas ou explícitas, sobretudo no que toca às ciências sociais em geral e aos estudos da mediação em particular.

Seguindo a proposta clássica de Léssard-hérbert, Goyette e Bouttin (1994), podemos agrupar os procedimentos metodológicos em quatro instâncias interdependentes: a 'epistemológica', a 'teórica', a 'morfológica' e, finalmente, a 'técnica'. O presente texto debruça-se essencialmente sobre o plano epistemológico de uma pesquisa. Neste sentido, discutimos numa primeira parte a natureza do conhecimento e as condições da sua elaboração ao nível da linguagem, dos paradigmas e critérios de cientificidade. Resta-nos olhar para a instância epistemológica enquanto motor da pesquisa e, nesse sentido, enquanto *locus* de construção de um objeto de pesquisa e de delimitação de uma problemática de investigação.

Se insistimos na interdependência entre as quatro instâncias propostas, é porque os procedimentos metodológicos que o investigador menos experimentado tende a priorizar numa proposta de investigação, remetem na maioria das vezes para o plano técnico de um estudo, distinguindo técnicas de recolha de dados e meios mais universais de abordagem do real, que podemos designar por métodos de investigação. É certo que é neste plano que se fixa, em certa medida, o quadro instrumental de apreensão dos dados empíricos, de onde se compreende a centralidade que tende assumir na definição de um plano de investigação. Não podemos esquecer, no entanto, que as técnicas decorrem das posições adotadas no plano epistemológico; do conjunto de regras de interpretação, pressupostos e conceitos que definem o enquadramento teórico; e, ainda, da configuração do plano morfológico – a instância metodológica que estrutura o objeto científico sob a forma de um modelo de investigação que articula conceitos mais ou menos operacionalizados, mediante um conjunto de hipóteses mais ou menos explícitas.

Numa investigação de cariz positivista, orientada para a explicação dos factos segundo uma lógica hipotético-dedutiva que decorre em contexto de prova, estas quatro instâncias metodológicas podem ser pensadas aprioristicamente e encaradas como etapas de um plano de investigação previamente definido. Vimos, no entanto, como os estudos da mediação requerem uma rutura com a pré-construção de objetos de estudo. Nestes contextos, que se querem interpretativos e de

descoberta, não existe um plano pré-definido, mas antes uma dialética constante entre os quatro polos enunciados, configurando um processo de recentragem gradual e de focalização progressiva. Nestes casos, pode dizer-se que o investigador desenvolve uma sensibilidade teórica, a partir da qual seleciona os objetos de observação, decide o que perguntar e confirma os seus interesses, no decurso da própria investigação, ao contrário do que acontece com outros métodos, em que as hipóteses, os objetos de observação e os tipos de análise são claramente definidos antes de se iniciar a recolha dos dados. Nesta perspetiva, a abordagem será preferencialmente indutiva, mas não totalmente desprovida de um quadro teórico e epistemológico<sup>(3)</sup> – um diálogo constante entre o pensamento indutivo e o pensamento dedutivo, entre a teoria e os dados empíricos, entre o contexto da descoberta e o da redescoberta constante, um diálogo favorecido pela estratégia de triangulação.

### Do tema de trabalho à construção da problemática de investigação

Por tudo o que vem sendo dito compreende-se que qualquer investigação é seletiva, implicando sempre a escolha de um objeto, de uma perspetiva e de uma problemática, independentemente de tal acontecer mediante um processo mais ou menos pré-estabelecido ou delineado. Mais do que o produto acabado que estamos habituados a ver publicado, uma investigação é um processo, um processo que nem sempre é fácil, nem sempre é pacífico ou linear.

Desde logo, a escolha de um tema de investigação resulta, na maioria das vezes, das vivências pessoais e/ou profissionais do investigador. Ela é, simultaneamente o resultado do cruzamento da sua história de vida com objetivos futuros, representando um compromisso entre as preferências pessoais do investigador, o seu *background* e as mais-valias que a investigação lhe pode vir a proporcionar. É por causa das suas experiências e do sentido que o investigador lhes atribui que um determinado domínio da realidade ganha especial significado e se torna alvo de questionamento científico. Mas é também por isso que as preocupações e

(3) Se não no quadro da *grounded theory* – método que tem vindo a ser desenvolvido por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss desde 1967 com o objetivo de gerar, elaborar e validar teorias substantivas sobre fenómenos sociais ou processos sociais abrangentes, numa perspetiva interpretativista. A essência deste método é que a teoria substantiva emerge dos dados, ou seja, é uma teoria fundamentada na análise sistemática dos dados empíricos, fundada sobre a criatividade do investigador para identificar os dados pertinentes, para lhes dar significado e para os interpretar. Para isso, o investigador questiona, sistematicamente, a informação recolhida e procede à comparação constante dos dados e à sua codificação, a partir de um processo de categorização que vai sendo progressivamente refinado (Valles, 1997).

inquietações relativamente a um tema se fundam, na maioria dos casos, em meras impressões. Quando nos predispomos a olhar cientificamente para um problema temos de estar preparados para um conjunto de surpresas: o problema pode estar já sobejamente estudado, a perspetiva escolhida pode partir de pressupostos infundados, pode haver uma outra perspetiva que desconhecíamos e que se revela particularmente interessante no decurso da investigação.

Para romper com as pré-noções e os pré-conceitos, mandam os manuais de investigação em ciências sociais que se dê início à revisão bibliográfica e se parta para o terreno. À medida que o investigador começa a ler sobre um tema, a contactar com os atores sociais e com perspetivas divergentes, novos problemas vai colocando, novas questões vão sendo formuladas e novos objetivos vão sendo estabelecidos. O que podemos designar como o primeiro troço do que virá ser uma longa caminhada é lento e, frequentemente, mais doloroso do que fazia supor a partida, precisamente porque é feito de opções, porque comporta a violência da rutura com uma realidade que se julgava conhecer, a desconstrução de uma verdade que se tinha como adquirida e, sobretudo, o reconhecimento de que o tema é, afinal, mais plural e multifacetado do que o investigador havia presumido.

### O problema de investigação

A literatura sobre metodologia de investigação em ciências sociais é relativamente unânime em reconhecer a importância de delimitar o campo de estudo nesta fase da investigação a fim de evitar a dispersão do investigador nas suas investidas no terreno e no abismo bibliográfico. Uma vez definido o objeto de estudo, o investigador deverá definir a forma como pretende olhar para ele e o que pretende descobrir acerca do fenómeno em causa, identificando o que genericamente se designa por problema ou objetivo central da investigação. Uma das formas possíveis de o fazer, eventualmente a mais fácil para quem se inicia na prática de investigação, é formular o problema num «enunciado interrogativo, claro e não equívoco, que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica» (Fortim, 2009: 51) – uns chamam-lhe ‘pergunta de partida’ (Quivy e Campenhoudt, 2008; Dias, 2009), outros preferem chamar-lhe ‘questão geral de investigação’ (Flirck, 2005; Fortin, 2009; Coutinho, 2011).

Alguns autores entendem que o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor, tão claro quanto possível, ainda que naturalmente provisório, de modo a assegurar a coerência do trabalho exploratório que se lhe segue. Outros consideram que só depois de iniciada a revisão bibliográfica e a entrada no terreno, é possível explicitar a questão de investigação. Na prática,

qualquer cientista social reconhece que as decisões tomadas nesta fase estão longe de ser definitivas, sublinhando-se a dialética entre os objetivos definidos para a investigação e as pistas que se vão descobrindo, quer pelo acesso a outras reflexões, quer pelo contacto com a realidade e com os atores que se quer conhecer. Por isso, há ainda os que preferem a formulação de um objetivo central para a investigação à enunciação de uma questão.

Para um investigador menos experimentado, mesmo que familiarizado com a prática da mediação, a formulação de uma pergunta de partida clara, exequível e pertinente parece-nos um exercício importante, ainda que mais angustiante do que se possa supor. Trata-se, desde logo, de formular de uma forma precisa, concisa e unívoca um problema que se conhece como complexo, o que obriga a fixar a atenção num aspeto particular da realidade, sem esquecer, no entanto, o todo em que se insere. Trata-se, também, de reconhecer que o investigador tem constrangimentos cognitivos, temporais e financeiros que delimitam a exequibilidade de uma investigação. Trata-se, finalmente, de assegurar que se trata de uma verdadeira pergunta, que vai ao encontro das inquietações do investigador e que não esconde intenções corporativas, moralizadoras ou, simplesmente, filosóficas. Vejamos alguns exemplos de investigações realizadas no âmbito de programas doutorais de docentes que lecionam no Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social da ESECS/IPL e que foram apresentadas no decorrer das aulas de Metodologias de Investigação I.

Questão de investigação	Objetivo central da investigação
De que forma se processa a adaptação psicossocial de jovens envolvidos em acidentes de viação? (Rui Santos, 2012)	Compreender a adaptação psicossocial de jovens envolvidos em acidentes de viação
De que forma os Assistentes Sociais gerem o seu eu pessoal e profissional? (Cristóvão Margarido)	Compreender a maneira de ser, pensar e agir dos profissionais de serviço social
Como gerir as novas tensões sociais na escola? Com ou sem educadores sociais, animadores, mediadores e outros profissionais sociais na escola? (Ana Vieira, 2013)	Recolher representações sociais dos professores, relativamente ao ingresso de Técnicos Superiores de Trabalho Social em territórios escolares
De que forma se mobilizam as pessoas idosas institucionalizadas e as estruturas residenciais de acolhimento na superação da perda emocional profunda por morte de cônjuge? (Jenny Sousa, 2014)	Perceber quais as condições críticas que facilitam, ou não, a superação da perda emocional profunda por morte de cônjuge das pessoas idosas institucionalizadas.

Por detrás de cada uma destas questões, cuja formulação foi sendo afinada ao longo de todo o processo de investigação, há um objetivo que passa por compreender os objetos de estudo em causa. Indissociáveis destas questões, há ainda um conjunto de questões associadas que especificam, contextualizam e, simultaneamente, alargam o universo de pesquisa, compondo a problemática de cada uma destas investigações de acordo com os objetivos da pesquisa.

Vejamos agora duas outras questões apresentadas, também, nas referidas aulas:

«Por que é que, em Portugal, comparativamente a outros contextos internacionais, a medida de acolhimento familiar de crianças e jovens em perigo se encontra pouco desenvolvida?» (Tânia Silva);

«Qual o grau de satisfação profissional dos assistentes sociais e quais os fatores que contribuem para essa satisfação/insatisfação?» (Cezarina Maurício).

Estas duas perguntas de partida dizem respeito a investigações ainda em curso, pelo que a formulação da pergunta e a própria definição do problema de investigação não será, provavelmente, ainda a definitiva. Poder-se-á dizer, a título de exemplo, que sugerem respostas relativamente redutoras da complexidade dos fenómenos sociais que se propõem analisar. No primeiro caso porque a investigação irá, com certeza, muito além da resposta ao porquê de uma constatação que é a de que o acolhimento familiar é uma resposta social pouco procurada em Portugal. No decorrer da pesquisa, a investigadora não deixará de tentar compreender o próprio acolhimento familiar. No segundo caso, a pergunta formulada encerra duas questões, uma primeira facilmente mensurável e uma segunda que esconde uma multiplicidade de fenómenos que poderá obrigar, numa abordagem interpretativa, a uma recentragem gradual e a uma focalização progressiva.

Finalmente, um exemplo de uma investigação praticamente toda indutiva, onde a teoria emerge dos dados, num contexto de plena descoberta. A fim de estudar as trajetórias sociais de estudantes adultos no ensino superior a investigadora Sara Mónico Lopes (Lopes, 2014) procedeu à análise sistemática e ao cruzamento dos dados empíricos recolhidos por diferentes vias, interpretando-os e dando-lhes significado, no sentido de uma teoria fundamentada.

### A construção de uma problemática

A problemática clarifica e enquadra o problema de investigação à luz do trabalho exploratório realizado. Nesta fase, a revisão bibliográfica, tanto quanto as entrevistas exploratórias revelam-se etapas preciosas, na medida em que nos

permitem conhecer os quadros conceptuais existentes, mas também estabelecer pontes com outros universos de referência e identificar pistas de investigação inovadoras.

Quando iniciamos uma investigação não nos propomos, em princípio, a olhar para um objeto para o qual mais ninguém olhou. Propomo-nos a olhar para ele de um modo diferente, inscrevendo a nossa investigação num *continuum* que temos de conhecer. Para isso temos de indagar que outros estudos ou reflexões existem sobre o tema que escolhemos ou sobre problemas próximos, sejam eles contíguos ou paralelos. Temos de perceber os universos conceptuais que lhes servem de referência, identificando conceitos que possamos adaptar à nossa própria investigação. Temos, finalmente, que ouvir os atores sociais envolvidos. Perceber como se pensam a si próprios e que sentido dão às suas ações. As chamadas entrevistas exploratórias, diferentes das entrevistas que são realizadas como técnica de recolha de dados, são igualmente fundamentais nesta fase. Servem essencialmente para levantar pistas de investigação, alargar horizontes, aceder a perspetivas que não haviam sido ainda pensadas. Podem ser feitas a investigadores, professores e profissionais da área, enquanto peritos. Mas é, muitas vezes, o próprio público-alvo da investigação que levanta questões e expressa pontos de vista que nos fazem querer ir mais longe na nossa descoberta, que nos fazem querer olhar cientificamente para determinada atitude.

É pois natural que uma investigação comece sempre com uma revisão bibliográfica que visa encontrar teorias, isto é, conceitos e proposições, que apontam um rumo para a investigação. Surgem as primeiras notas e fichas de leitura que procuram dar sentido ao que o investigador vê, ouve e lê. Para isso, há que explorar o problema em toda a sua extensão. Muitos investigadores queixam-se de não encontrar bibliografia sobre o problema de investigação que escolheram, sentindo-se tentados a reformular o seu problema, indo ao encontro de teorias já produzidas. Ora, o valor de uma pesquisa reside precisamente na produção de novo conhecimento, na inovação que introduz na forma de olhar para um fenómeno, na capacidade de fazer a ponte com temas contíguos ou paralelos e no invocar, de forma criativa, raciocínios usados noutros contextos. Nesse sentido, as leituras exploratórias não podem ficar limitadas ao problema formulado, há que procurar para além dele, explorando todas as dimensões do tema, mas também sinergias com fenómenos que lhe são próximos. Surge então outro problema. De repente, tudo parece importante, tudo parece fazer sentido, mas de uma forma caótica que, não poucas vezes, angustia o investigador, que, entretanto, já não sabe o que procura.

Construir uma problemática, é como começar a «arrumar a casa», alinhar as ideias, selecionando os conceitos e as proposições que ajudam a responder ao

problema enunciado. Daí a importância de uma formulação clara da questão de investigação como fio condutor da reflexão a fazer partir das leituras e entrevistas entretanto realizadas. Mesmo que, nesta altura, o investigador sinta necessidade de a reformular, o que é bem provável.

Ao definir a sua problemática, o investigador elege os seus autores de referência, começa a filiar-se em determinada corrente teórica e a definir o tipo de investigação que pretende desenvolver: descritiva, quando pretende apenas dar conta das características de um fenómeno; explicativa, se procura relações de correlação entre fenómenos; preditiva, quando através de desenhos experimentais ambiciona controlar e prever fenómenos; ou interpretativo, se procura compreender o sentido socialmente contruído de um fenómeno. Os planos teórico e morfológico começam a delinear-se, à medida que o quadro epistemológico se define. Só então o investigador estará em condições de tomar decisões relativamente às técnicas de recolha de dados que melhor se adequam à investigação, isto é, que lhe permitirão ir mais longe na sua pesquisa, de acordo com os objetivos definidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abélès, M. (2000). *Un Ethnologue à l'Assemblée*, Paris: Odile Jacob.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. et al. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisboa: Actas do atelier n.º 34 – MCX da rede Modélisation de la Complexité.
- Augé, M. (1994). *Não-Lugares – Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa: Bertrand.
- Bastide, R. (1983), «A propósito da poesia como método sociológico», in Queiroz, Maria Isaura (Org.). *Roger Bastide: sociologia*, São Paulo: Ática, pp. 81-87.
- Boavida, J. e Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*, Lisboa: Ed. 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura e Educação*, Lisboa: Ed. 70.
- Caria, T. (Org.) (2003). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Casal, A. (1996). *Para uma Epistemologia do Discurso e da Prática Antropológica*, Lisboa: Cosmos.
- Clifford, J. (2002). *A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX*, Rio de Janeiro: UFRJ.
- Cordeiro, Graça (2003). «A Antropologia Urbana entre a Tradição e a Prática», in Cordeiro, G.; Baptista, L.; Costa, A. (Org.) (2003). *Etnografias Urbanas*, Oeiras: Celta, pp. 3-32.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e prática*, Coimbra, Almedina.

- Dias, M.O (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*, Viseu: Psicossoma.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: Monitor.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação. Da Concepção à Realização*, Loures: LusoCiência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1990b). *A Construção do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Latour, B.; Woolgar, S. (1988). *La Vie de Laboratoire*. Paris: La Découverte.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. e BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, S. (2014). *Trajéorias Sociais e Políticas de Formação de Adultos em Portugal*. Lisboa: Chiado Editora.
- Morin, E. (1996). *O Problema Epistemológico da Complexidade*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2000). *Saberes Globais e Saberes Locais – o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Morin, E. (2002). *Reformar o Pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrow, R.; Torres, C. (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nicolescu, B. (2000). *Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- Nunes, B. (1997). *O Saber Médico do Povo*. Lisboa: Fim de Século.
- Quivy, R. e Campenhoudt L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Robertis, C. (2011). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (1997). «Por uma concepção multicultural de direitos humanos», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.
- Santos, R. (2011). *The Psychosocial Adaptation of Young People Involved in Road Traffic Accidents: a Longitudinal Study*. Tese de Doutoramento. University of Turin, Italia.
- Silva, P. (2003a). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2003b). *Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições.
- Sousa, J. (2014). *Velhice na Cultura Contemporânea: um Estudo sobre a Perda Emocional Profunda*. Tese de Doutoramento em Estudos Culturais, área de especialização em Hermenêuticas Culturais. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto Editora.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Sntesis.
- Vasconcelos, M. T. (1996). «Onde pensas tu que vais? Senta-te! – Etnografia como experiência transformadora». *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, pp. 23-46.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições.
- Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.

- Vieira, R. (2003). «Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos», in CARIA, Telmo (Org.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 77-96.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2015). «Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica», in *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n.º 44, pp. 95-115, jan./abr.
- Yin, R. (2005). *Case Study Research, Design and Methods*. Beverly Hills: Sage.