

EDUCAÇÃO É DESENVOLVIMENTO! DESENVOLVIMENTO É EDUCAÇÃO

ID 258

Ricardo VIEIRA

CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria
ricardo.vieira@ipleiria.pt

Ana Maria VIEIRA

CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria
ana.vieira@ipleiria.pt

Pedro Neves VIEIRA

ISCTE-IUL
pedrovieira1904@gmail.com

Resumo: O modelo de desenvolvimento baseado exclusivamente no crescimento económico tem-se revelado muito desigual e “os ritmos de progressão são muito diferentes segundo os países e regiões do mundo” Por isso, é fundamental pensarmos hoje a educação já não apenas como motor do crescimento económico mas, antes, como alavanca fundamental para o desenvolvimento humano. O PNUD propôs, em 1990, no seu primeiro relatório sobre o Desenvolvimento Humano, que o bem-estar humano fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento, devendo os indicadores incluir também dados respeitantes à saúde, à alimentação e nutrição, educação e ambiente, equidade entre grupos sociais e entre sexos, e grau de participação democrática. Por isso, é fundamental educar também para a sustentabilidade económica, social, cultural e política.

Palavras-chave: Crescimento, Desenvolvimento, Educação, Sustentabilidade, Empoderamento

QUE MODELOS PARA A MUDANÇA EDUCATIVA E O DESENVOLVIMENTO?

A educação serve para empoderar, autonomizar, ajudar a compreender os nossos e os outros, e para mediar conhecimentos e valores mais locais e mais globais. De resto, sem desenvolvimento endógeno, feito a partir das necessidades elencadas com as populações e sem sustentabilidade, não há verdadeiramente desenvolvimento. Pelo contrário, há, sim, envolvimento, dependência contínua de ajuda externa, ao contrário de autonomia e equilíbrio social.

Por isso, o desenvolvimento e a educação estão inevitavelmente ligados. De facto, a educação deve implicar desenvolvimento, ao invés de envolvimento, e o desenvolvimento implica educação, como procuramos argumentar neste texto.

É verdade que se fala e escreve muito sobre a necessidade de desenvolvimento dos sistemas educativos para potenciarem a cidadania ativa e o desenvolvimento humano. Mas ter-se-á ido muito além dessa verbalização? Passemos em revista, primeiramente, os caminhos que as reformas educativas foram tomando nos finais do séc. XX.

Nos anos 60, os processos de mudança assentavam numa abordagem que se consagrou chamar de tecnológica. Transportou-se para a educação os modelos já experimentados na indústria e na agricultura (Huberman, 1983, p. 70). Na tentativa de passar da teoria à prática, intenção mais ou menos comum a todos os modelos que apontam mudanças educativas, a introdução de mudanças escolares passava genericamente por três fases: conceber um projeto e planificar a sua aplicação; investigar formas de o desenvolver, avaliar e experimentar; difundir-lo e implementá-lo. Identificava-se, assim, de alguma forma, mudança social e inovação educacional com mudança tecnológica.

Na cultura francófona, este modelo ficou conhecido por paradigma RDD (Recherche, Développement et Diffusion), na espanhola por IDD (Investigación, Desarrollo Y Difusión) e na inglesa por RDD (Research, Development and Dissemination). Pressupunha poder pensar-se a mudança social e educacional para um sistema mais ou menos vasto, de uma forma abstrata e aplicável a todas as instituições sociais, escolares, nas quais os atores tinham que entender a mensagem nova e readequar as suas práticas à mudança proposta de fora. Nos sistemas educativos, designadamente, concebiam-se os professores como agentes

passivos e obedientes e "pensa-se que a aprendizagem pode reduzir-se a um conjunto de tarefas; estas tarefas podem identificar-se como objetivos de aprendizagem e medir-se mediante provas "objetivas". O ensino centra-se nesses objetivos concretos, fazendo uso das técnicas e materiais que permitem a melhor realização possível das ditas tarefas" (House, 1988, p. 10).

O educador era considerado na base da hierarquia educacional, como mero executante e consumidor passivo de ideias produzidas por quem investigava. Era e é, ainda, tantas vezes. As reformas dos sistemas educativos portugueses, por exemplo, foram sendo apresentadas aos professores como um edifício jurídico a implementar, porque a Lei assim o ordenava.

Contudo, nos anos 70, dá-se conta que uma inovação não pode ter êxito sem diálogo, implicação esclarecida e interessada de todos os parceiros educativos e passa-se a ter em conta a pessoa a quem se destina a educação e/ou a intervenção social (Vieira, 2009). A pouco e pouco vai-se desenhando a intenção de construir um novo paradigma de construção de transformações e inovações. Contra o paradigma mecanicista e tecnológico de que o RDD é talvez o exemplo mais conhecido, surge um paradigma mais ligado à confrontação e interação de todos os sujeitos implicados nos processos sociais e educativos, desde os protagonistas ligados à conceção de ideias novas até aos próximos da implementação jurídica e aos presentes no próprio terreno (Vieira, 1999). Fala-se, então, duma nova abordagem habitualmente designada de política (House, 1988) ou diplomática.

Considera-se que a mudança é sempre objeto de tensões, choques de cultura e conflitos entre os sujeitos que a ela se submetem, por não haver unanimidade de representações sobre o ideal a prosseguir. Acredita-se, assim, que a cooperação deve ser negociada/mediada entre os protagonistas do processo educativo já que é suscetível de haver confrontos de ideias entre as intenções e as práticas e por outro lado na forma como os diferentes sujeitos as reinterpretam. De qualquer forma, acredita-se que o debate proporcionará a descoberta de alternativas e de inovações adequadas ao contexto local. Nos sistemas escolares, o problema surge, justamente, quando há dificuldade em obter consensos nessa interação e negociação diplomática, não só entre pais e professores, por exemplo, mas também entre os próprios pais e os próprios professores que têm por vezes diferentes posicionamentos sobre o que deve ser abandonado em matéria de práticas educativas e o que deve ser adquirido ou implementado (Silva e Vieira, 1996). Como refere Idália de Sá-Chaves a este propósito,

não é fácil este processo de tentar obter consensos, compromissos, entendimentos e participação. O "fosso cultural" existente entre os diferentes participantes revelou-se difícil de transpor. Nos Estados Unidos, Walcott (1977) mostra através de uma análise antropológica as divergências culturais entre cada um dos elementos do grupo, cada qual tendo a sua representação do mundo, a sua interpretação dos factos, a sua cultura própria. A tentativa de conciliar as diferenças foi frequentemente entendida como uma tentativa de "aculturação" dos professores, o que explica um grande número de resistências às propostas. Trata-se de fazer finca-pé em valores, em práticas e em conhecimentos específicos, tornados valores definitivos e quase imutáveis. Não foi no entanto apenas com resistências individuais que o novo paradigma conflituou. (Sá-Chaves, 1989, pp. 24, 25).

Implementar uma mudança concebida no exterior de uma instituição ou de um sistema social, sem a comungar e discutir com os sujeitos que os habitam, é correr o risco de ver e ouvir os seus sujeitos dizerem "eles não sabem o que se passa no terreno, estão lá nos gabinetes ...". E tal não projeto de mudança não é nem educativo nem em prol dum desenvolvimento sustentável.

Por volta dos anos 80 torna-se mais habitual falar-se dum terceiro paradigma designado de Antropológico ou Ecológico. Concebe-se o processo de inovação como resultante sempre duma interação entre culturas. Alerta-se nesta abordagem para se ter em conta não só o mundo cultural dos interventores, mas, também, de todos os intervenientes nos processos sociais e educativo de cada grupo, instituição ou comunidade. Huberman (1983) considera como característica fundamental deste modelo o facto de a mudança dever ser desejada pelo próprio destinatário devendo este contribuir para a sua construção. Considera-se necessário, a título de exemplo, compreender e apreender cada sistema educativo, escolar ou não escolar, como uma totalidade particular complexa. Avança-se para a visão do sistema não tanto como estrutura fixa que há que investigar para conhecer a forma de implementação, mas, fundamentalmente, como um processo em constante estruturação, desestruturação, reestruturação.

Não se trata, contudo, duma visão absolutamente nova sobre os processos de mudança. De facto, a Antropologia sempre considerou os sistemas sociais como portadores e reprodutores de cultura. Trata-se, agora, de um modelo que tem vindo a ser retomado pelas ciências da educação e pelas ciências sociais, e, indiretamente, concebido e manipulado pelos órgãos decisores das mudanças educativas. Ainda assim, continua a ser um modelo ainda pouco familiar ou, pelo menos, muito menos conhecido que os modelos tecnológico e político. Garantidamente, não é um modelo bem incorporado nos sujeitos que atravessam os cenários da educação contemporânea.

Retomando Idália Sá-Chaves, que produziu em Portugal um trabalho interessante sobre os professores e eixos de mudança, adianta que

[...] a aproximação antropológica, tendo da sociedade uma visão “estilhaçada”, considerando existir um maior consenso entre cada grupo do que entre grupos, [...] conduz a um conceito de auto-gestão em cada, de acordo com as suas determinantes particulares e específicas (1989, p. 26).

Diríamos que a perspetiva antropológica tem consciência não tanto duma sociedade “estilhaçada”, mas antes da existência de uma heterogeneidade de culturas em cada sociedade, o que implica uma abordagem global e compreensiva dos fenómenos, atitudes e representações dos diferentes sujeitos, todos eles também com uma cultura pessoal muito própria. Se se quiser pensar em mudanças a introduzir em instituições escolares, em grupos ou comunidades, implica, primeiro, fazer trabalho de campo e observação direta e participante para se conhecer o outro com quem se deve discutir e projetar novos futuros (Vieira, A. e Vieira, R., 2019). Implica ganhar consciência que as ciências humanas e sociais e as ciências da educação, que incluímos nas primeiras, não podem estabelecer leis gerais e universais, porque os fenómenos são historicamente e culturalmente condicionados (Vieira, 1999). Implica pensar na realização de estudos de caso, em contextos específicos (Caria, 2003; Vieira, Vieira R., 2014), e não apenas num sistema abstrato, modelar e monocultural, já que, efetivamente, ele é sempre diversificado e multicultural (Vieira, 2011).

Os trabalhos antropológicos sobre as questões da mudança social remontam já há longa data. House (1988, p. 13) refere duas vertentes: a do materialismo cultural e a do multiculturalismo. Na primeira, integra a corrente relativista para a qual a mudança cultural tem a ver com “uma tradição ou história da cultura” e a evolucionista que, como sabemos, concebia a mudança através de etapa de um modelo unilinear de desenvolvimento.

O modelo evolucionista, remonta ao século XIX e assentava numa conceção de desenvolvimento e evolução universal. Entretanto, as críticas ao evolucionismo, forjaram o modelo de evolucionismo multilinear (Shalins e Service, 1960 e White, 1969) que supõe uma visão ecológica (ecologia - cultural) dos sistemas sociais e que “a adaptação ao meio intensifica a mudança cultural” (House, idem, p. 14).

Na segunda vertente - o multiculturalismo - referida por House, considera-se que a uma sociedade não corresponde uma só cultura, mas sim uma pluralidade e que “para dar conta de uma mudança há que reconhecer as diferenças existentes entre essas subculturas, nas quais os indivíduos aprendem a orientar-se”. (idem, p. 15).

Em síntese, e apesar das variadíssimas classificações atribuídas aos modelos de implementação de mudanças e inovações, há mais ou menos consenso de que o tecnológico, decalcado da indústria, como referimos, centra a inovação nas suas características e na metodologia (tecnologia) de como introduzi-la, descurando o entendimento do público alvo. Há uma planificação estruturada, pormenorizada e uma preocupação em reduzir as heterogeneidades. Aceita-se que a diplomática ou política, atende muito ao contexto e às relações entre hierarquicamente superiores e inferiores e que, portanto, a planificação é flexível e negociável. O projeto é aqui atento aos conflitos e interesses dos sujeitos implicados.

Finalmente, a abordagem antropológica, cultural ou, ainda, ecológica, não só dá ênfase ao contexto e à estruturação do trabalho no sistema, mas, também, ao modo como os sujeitos concebem e interpretam a inovação e, portanto, aos significados e valores. O desenho do projeto constrói-se ao longo do trabalho, Não é prévio, como o de um arquiteto; a inovação toma em atenção interesses e necessidades culturais dos atores implicados, que se vão revelando, e analisam-se e valorizam-se os fenómenos de resistência (Cortesão, 1990).

É dentro desta perspetiva antropológica que, em parte, tem surgido uma nova forma de fazer pesquisa, a investigação-ação, muito associada ao Trabalho Social, e, em particular, à Educação Social (Vieira, A. e Vieira, R., 2019), como exploramos adiante. Os processos são naturalistas, na medida em que se aproximam do real vivido, e distanciam-se dos métodos quantitativos que ratificam o positivismo muito veiculado também pelo paradigma tecnológico, procurando compreender o conjunto de fatores em interação numa dada situação, bem como as diferentes representações que deles têm os diferentes sujeitos com quem um interventor social, um educador ou um professor, irão trabalhar.

É assim que o final do século XX foi pródigo na produção de modelos de mudança e reformas educativas, intervenção educativas e socioeducativas. Contudo, apesar do anúncio da necessidade de uma educação para o desenvolvimento humano, para a melhoria do índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que fosse além do crescimento e suas taxas de PNB e PIB, e que levasse ao empoderamento dos educandos, como é bom exemplo o conhecido Relatório de Jacques Delors (Delors et al, 1996), que preconizava uma educação para o século XXI assente em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser, os 20 anos que levamos já dentro do novo século e novo milénio não parecem ter ultrapassado muito o discurso e a prática de uma educação com fins económicos, continuando a ser urgente o desenvolvimento de sistemas educativos para a cidadania ativa e para o desenvolvimento humano.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A ARTICULAÇÃO LOCAL/GLOBAL: DIAGNOSTICAR, PLANIFICAR, EXECUTAR E AVALIAR COM TODA A COMUNIDADE EDUCATIVA É VITAL

A crescente complexificação das sociedades contemporâneas em consequência dos processos de globalização, que tanto convidam à uniformização como estimulam a defesa de identidades fundamentalistas, implicaria uma educação para a cidadania multicultural (Souta, 1997), intercultural (Vieira, R, 1999; Vieira, A., 2016; Marques, Vieira e Vieira, 2019) glocal (Robertson, 1992) para construção de sujeitos com identidades plurais (Lahire, 2002), compósitas (Maalouf, 2002) capazes de articular pertenças locais com pertenças nacionais e globais e de compreender o seu mundo bem como o dos outros, sempre dinâmico e entre culturas (Vieira, 2009, 2014; Silva e Vieira, 1996).

Nesta linha de diálogo intercultural local/nacional/global, e na busca de uma intervenção socioeducativa, a obra de Glória Perez Serrano (2008) está estruturada à volta de quatro elementos para elaborar um projeto socioeducativo para o desenvolvimento (diagnóstico, planificação, aplicação-execução, avaliação). A propósito do diagnóstico social e do detetar de necessidades, a autora critica a intervenção social impositiva e reitera a necessidade de uma pedagogia social assente numa mediação intercultural (Vieira, A. e Vieira, R., 2016; Vieira, R. e Vieira, A., 2019): é preciso que o projeto se baseie numa necessidade real para a qual se pretende encontrar uma solução e, também, que esta possa ser resolvida com a colaboração de todos. É conveniente estudar as necessidades e os recursos de que dispomos, tanto pessoais como materiais, para ir ao encontro das necessidades de uma forma realista.

Isabel Guerra (2002) vê na investigação-ação um caminho para articular teoria e ação, investigação e intervenção “que associa ao ato de conhecer a intenção de provocar mudança social” (idem, p. 51). Considera que não há nada de muito novo na

investigação-ação, relativamente aos paradigmas das ciências sociais e humanas, “já que na maioria das vezes ela utiliza os procedimentos metodológicos tradicionais, mas é sobretudo a sua postura perante o conhecimento e a ação que coloca numa dimensão tão problemática e crítica” (idem, p. 53). Isabel Guerra é bem perentória, ao longo de toda esta obra, sobre o papel do investigador que “não é um mero observador, mas um apoiante dos sujeitos implicados na ação” (idem, p. 54).

Também para Isabel Guerra “um bom diagnóstico é garante da adequabilidade das respostas às necessidades locais e é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projeto de intervenção” (idem, p. 131) uma vez que qualquer intervenção precisa de ter uma boa base de informação, recolhida a partir de fontes diversificadas que a autora, e bem, refere resultarem de fontes exógenas ao local mas, também, de “informações endógenas de caráter quantitativo e/ou qualitativo” (ibidem). Convoca, assim, o trabalho etnográfico e a observação direta ou participante para a construção do diagnóstico que não é uma simples “monografia” mas que “integra de forma harmoniosa os elementos quantitativos recolhidos e os elementos qualitativos que advêm, quer da experiência de terreno, quer da própria população alvo (ibidem).

EDUCAÇÃO PARA O (DES)ENVOLVIMENTO: UMA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA MEDIADORA E EMPODERADORA

A segunda metade do séc. XX foi um tempo de crescimento económico sem precedentes na história da humanidade, consequência do desenvolvimento científico e da educação para a produtividade. Como nos recordam Caride, Freitas e Vargas (2007, p. 9),

Na Assembleia Geral da Nações Unidas, celebrada em 1996, a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento insistia em definir o desenvolvimento como “um processo global, económico, social, cultural e político que tende para a melhoria constante do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos, com base na sua participação ativa, livre e significativa no próprio desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios que dele deriva”. Metas que, como se sabe, se contradizem no dia a dia do modelo capitalista imperante, cujos sistemas de produção e de consumo neoliberais, além de acelerarem a apropriação destrutiva do planeta, acrescentam riscos de instabilidade política, marginalização e segregação social.

Efetivamente, o modelo de desenvolvimento baseado exclusivamente no crescimento económico tem-se revelado muito desigual e “os ritmos de progressão são muito diferentes segundo os países e regiões do mundo” (Delors, 1996, p. 61). Por isso, é fundamental pensarmos hoje a educação já não apenas como motor do crescimento económico, mas, fundamentalmente, como alavanca para o desenvolvimento humano. “Alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias” (idem, p. 65). Por isso o PNUD propôs, em 1990, no seu primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano que o bem-estar humano fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento devendo os indicadores do desenvolvimento incluir também dados respeitantes à saúde, à alimentação e nutrição, educação e ambiente, equidade entre grupos sociais e entre sexos e grau de participação democrática. Também o conceito de

“sustentabilidade” vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito meios naturais de que depende a vida na Terra (Delors, 1996, p. 71).

Por isso, Caride, Freitas e Vargas (2007, p. 10), defendem que “educação e desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados, a tal ponto que não se pode conceber a Educação sem Desenvolvimento, nem Desenvolvimento sem Educação”.

Por isso, é fundamental educar também para a sustentabilidade. Para o desenvolvimento e sustentabilidade. De resto, sem desenvolvimento endógeno, feito a partir das necessidades elencadas com as populações, com processos de mediação sociocultural (Vieira, A., 2016) e comunitária (Vieira, R. e Araújo, 2018), e sem sustentabilidade, não há verdadeiramente

desenvolvimento. Pelo contrário, há sim envolvimento, dependência contínua de ajuda externa, ao contrário de autonomia e equilíbrio social. Ainda nas palavras do relatório coordenado por Jacques Delors (1996, p. 74-75), “a educação não serve apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento”. A Educação serve para empoderar, autonomizar, ajudar a compreender os nossos e os outros e para mediar conhecimentos e valores mais locais e mais globais.

A título de exemplo sobre o duvidoso investimento de algumas universidades para um verdadeiro desenvolvimento, recordamos que é vulgar ouvirmos falar que as funções da universidade são como que um tripé assente no ensino, na investigação e na extensão. Na verdade, nenhuma destas dimensões pode funcionar isoladamente. Pensemos um pouco sobre a “extensão” veiculada por discursos ideológicos, políticos, didatistas e ávidos de mostrar a aplicabilidade do saber universitário como se de um sistema de vasos comunicantes se tratasse: uma cabeça cheia que despeja conhecimento para mentes vazias para lembrar Michel de Montaigne (1533-1592) ou Paulo Freire (1921-1997).

Alguns reitores e presidentes de politécnicos provavelmente sem saberem muito das diferenças entre conhecimento e processo de conhecer orgulham-se discursivamente das suas valências e gabinetes de transferência de conhecimento. Acreditam, piamente, que o conhecimento é produzido, armazenado e, depois, simplesmente, vendido, entregue a comunidades e sociedade para que se atualizem, transformem, modernizem. Alguma arrogância do saber universitário e algum vazio discursivo teórico-desenvolvimentalista. Efetivamente, o desenvolvimento tem de ser endógeno, local, regional, nacional, sustentável. De contrário não é desenvolvimento. Se o “desenvolvimento” é exógeno, entramos no domínio da uniformização e da colonização cultural e no aumento da dependência, do envolvimento, ao invés do (des)envolvimento e consequente autonomia e empoderamento.

Como dizia Dewey (1933), o conhecimento é exterior mas o ato de conhecer, esse, é interior e implica um trabalho de apropriação, de autoconstrução sobre um background de saberes e de sentidos. Um trabalho bilateral, de mediação intercultural entre a instituição de ensino e os sujeitos, os grupos e ou as comunidades (Vieira, R. e Vieira, A., 2017). De vinculação, portanto, e não de extensão versus receção.

Esta matéria está muito presente em toda a obra de Paulo Freire na ousadia de construir pedagogias da autonomização. Na sua obra de 1969 [Extensão ou comunicação?], Paulo Freire já tinha proposto o termo de comunicação como marcando uma dimensão biunívoca, interativa e mediadora, necessária ao desenvolvimento, ao contrário da extensão que remete para relações monistas, mecanicistas, unidirecionais e impositivas. Relações assimétricas de superioridade do saber autoafirmadas por quem entrega e de posturas de inferioridade cultural dos que recebem, uma inferioridade heteroconstruída pelos invasores culturais apetrechados com a neutralidade e objetivismo do neopositivismo incorporados nas fórmulas mágicas de *coaching* para mudar o mundo com que alguns tecnocratas, engenheiros, gestores e políticos invadem a especificidade da epistemologia das ciências sociais talvez sem darem conta disso.

Urge não só mudar as práticas da relação das universidades com a sua envolvente, mas, também, os próprios discursos, a começar pelo nome das coisas que espelha a filosofia dominante na materialização do referido tripé universitário, adjetivado, cada vez mais, no século XXI, de inovação [à qual chamam de inovação social, confundindo-a com inovação tecnológica.

CONCLUSÃO

Para que a educação seja um processo conducente ao desenvolvimento, ela tem de empoderar e não submeter pessoas, famílias e comunidades a uma única racionalidade socioeconómica imposta de cima para baixo. A educação para o (des)envolvimento deverá consistir numa intervenção socioeducativa mediadora e empoderadora versus uma intervenção escolar

impositiva (Vieira, R. e Vieira, A., 2019). É assim que a educação se torna desenvolvimento e que o desenvolvimento resulta sempre de uma educação libertadora, empoderadora e contextualizadora.

Em termos de ensino superior, é importante não só mudar as práticas da relação das universidades com a sua envolvente, mas, também, os próprios discursos, a começar pelo nome das coisas que espelha a filosofia dominante na materialização do referido tripé universitário, adjetivado, cada vez mais, no século XXI, de inovação [à qual chamam de inovação social, confundindo-a com inovação tecnológica].

REFERÊNCIAS

- Caria, T. (Org.). (2003). *Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Caride, J., Freitas O. & Vargas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Porto: Profedições.
- Cortezão, L. (1990). Contexto e projectos de mudança em educação. In S. Stoer (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- Delors, J. et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Boston: D. C. Heath & Company.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* RJ: Editora Paz e Terra. (obra original publicada em 1969).
- Guerra, I. (2006). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Ação*. Cascais: Príncípia.
- House, E. (1988). Três perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, nº 286.
- Huberman, M. (1983). *Comment S' Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à L' Etude de L' Innovation*. Lausanne: Unesco.
- Lahire, B. (2002). *O Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Maalouf, A. (2002). *Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- Marques, J.C., Vieira, A., e Vieira, R. (2019). Migration and integration processes in Portugal: the role of intercultural mediation. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 12(2), 187-205. DOI: 10.17516/1997-1370-0388.
- Perez Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1989). *Professores, Eixos de Mudança, o Pensamento Pedagógico na Pós-Modernidade*. Aveiro: Editora Estante.
- Shalins, M. and Service, E. (Eds.) (1960). *Evolution and Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Silva, P. e Vieira, R. (1996). "A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School" In D. Davies e V. Johnson (Eds.) *Crossing Boundaries - Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children' s Learning, Report nº 33, Janeiro.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. e Vieira R. (2019). Desocultando a Caixa Negra da Escola: Etnografia, Investigação-Ação e Pedagogia Social na Escola, *Libro de comunicaciones completas y Conclusiones del Congreso Internacional SIPS: "Pedagogía social, investigación y familias"*, XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, Palma de Maiorca: Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social, Universitat de les Illes Balears, 311- 328.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais*. Lisboa: Ed. Colibri.

- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2014). "Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities" in SAGE Open, Jan 2014, 4(1), DOI: 10.1177/2158244013517241. Online ISSN: 2158-2440. pp. 1-13.
- Vieira, R. e Araújo, N. (2018). "Políticas Municipais para a Inclusão Social. Da Mediação Intercultural à Mediação Comunitária: Mesa Redonda / Focus Group com as Câmaras da Batalha, Leiria, Marinha Grande e Pombal" In R. Vieira, et al., (orgs.). *Da mediação Intercultural à Mediação Comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir* (pp. 126-176). Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2016). Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos. In R. Vieira et al. (Orgs.): *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 27-56). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural, *Revista Medi@ções*, 44-56.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2019). Paradigmas da intervenção e pedagogia social: do trabalho social biomédico à intervenção socioeducativa, mediadora e empoderadora, *Laplage em Revista*, 5(2), maio-agosto, ISSN: 2446-6220, pp. 8-20.
- White, L. (1969). *Technologie Médiévale et Transformations Sociales*. Paris: Mouton.