

No contexto do arco-íris sociocultural: Contributos da Investigação-Ação

Luíza Cortesão

Professora Emérita da Universidade do Porto
Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal
Coordenadora do Centro de Recursos Paulo Freire da UP
Investigadora do CIIE - FPCE-UP

Resumo

Defende-se com o presente texto que a produção de conhecimento que será feita por um professor cuja ação pedagógica é orientada/questionada pela escuta atenta, pela pesquisa que realiza com os seus alunos e pela conceção de materiais e métodos que lhe sejam adequados permite que o processo educativo tenha em conta a diversidade de alunos com que se trabalha. E dada essa crescente diversidade de alunos que frequenta a escola e a complexidade de problemas que, vindos do contexto social, invadem, impregnam e influenciam o funcionamento da escola, a oferta de aprendizagens adequadas aos alunos e que sejam, para eles, pertinentes representa uma prática de investigação-ação.

Palavras-chave: Professor; pesquisa; investigação-ação; diversidade; aprendizagens significativas

Estudos das Práticas Educativas

Num trabalho anterior (Cortesão e Stoer, 1997) citava-se uma frase de Ardoino em que ele se referia às práticas educativas como sendo procedimentos que recorrem a noções de natureza “mestiça e poliglota”. Acrescentava Ardoino que a heterogeneidade e a temporalidade eram, neste campo, uma “condição fundamental do trabalho científico”. O texto anteriormente referido começa com uma interrogação: “A natureza mestiça e poliglota da educação” é uma “riqueza e/ou fator de vulnerabilidade no contexto da progressão científica das Ciências da Educação?”.

Trata-se de uma boa questão, embora formulada em termos dicotómicos que, como se sabe, são tão caros a contextos da modernidade. De uma maneira discreta, ela propõe-se contribuir para mapear a original e, de certo modo ainda precária posição das Ciências de Educação no campo da epistemologia. No entanto, cada vez mais se admite que este tipo de formulação

dicotómica corre o risco de se revestir de um carácter algo redutor. O que, por exemplo, se procurava classificar de “essencialista” ou “não-essencialista”, o que se discutia se se tratava um contexto “regulador” ou “emancipatório” cada vez com maior frequência, vai dando lugar a descrições mais matizadas, menos contrastadas. Foi neste sentido que, por exemplo, Magalhães e Stoer (2001) recorreram a uma metáfora gráfica que consiste em imaginar conceitos frequentemente tidos como sendo opostos, como que estando situados, simbolicamente e em tensão, nos extremos de um continuum. Admite-se então a existência, ao longo do continuum, de posicionamentos intermédios e/ou híbridos e mestiços, que se poderão considerar terem características mais próximas ora de um, ora de outro extremo, com diferentes densidades, quando em diferentes tempos, e/ou diferentes contextos.

Assim, poderá defender-se que se justifica que, nesta interrogação, se recorra ao “e” em vez do “ou”. A “natureza mestiça e poliglota” parece poder ser, de facto, um fator de vulnerabilidade pois que assume características que convivem mal com o poderoso paradigma clássico de “ciência” estabelecido pelas ciências duras. E sabe-se bem que o estatuto de “ciência” foi sendo construído, desde há muito, num contexto epistemológico que foi dando forma, solidez e respeitabilidade, ao conceito tradicional do que deverá ser uma “verdadeira” ciência. Afastando-se dos cânones estabelecidos cujo estatuto é, na generalidade, considerado inquestionável, ao recorrer a práticas que transgridem normas tradicionalmente consideradas como sendo as “únicas válidas”, as Ciências da Educação tornaram-se de facto vulneráveis. Em certas circunstâncias, mesmo ainda agora que alguns progressos foram feitos no sentido do reconhecimento das Ciências da Educação na sua qualidade de campo de produção de conhecimento, elas são ainda consideradas por alguns, como sendo qualquer coisa próxima das “ciências ocultas” a que faltaria uma “indispensável” qualidade e “rigor científico”.

Pesquisa em educação

Dado que se vai reconhecendo, como sendo válido, como afirma Ardoino, que características de “heterogeneidade” e de “temporalidade” das Ciências da Educação estejam geralmente presentes nos processos que se desenvolvem neste campo, terá de admitir-se que, ignorar este tipo de procedimentos poderá perigosamente conduzir a uma descaracterização dos processos que se está a tentar estudar. Assim sendo, defende-se que as práticas metodológicas e análises a que se procede quando se produz conhecimento neste campo terão de ser feitas no

próprio quadro epistémico da especificidade das referidas ciências. Os procedimentos irão certamente transgredir alguns dos cânones das ciências duras, mas revelam-se como sendo muito mais adequados a este campo de trabalho.

Se se reconhece, então, as vantagens de em alguns campos de trabalho se recorrer a outro tipo de práticas científicas que irão assumir na sua natureza específica, elas não podem, como é óbvio, ser consideradas nem menos rigorosas, nem menos corretas. São, simplesmente, outro tipo de práticas, coerentes com o quadro epistemológico a que pertencem.

É assim, por exemplo, que se afasta a ideia de que, para compreender situações complexas, a via melhor seria a de decompor o problema em pequenos problemas, na assunção de que, se se resolverem as partes, se obterá a explicação do todo. Reconhece-se, contrariamente, que recorrer a este tipo de metodologias para tentar abordar a complexidade (em que se procura entendê-la simplificando-a) é um processo que ameaça introduzir significativos fatores de erro no desenvolvimento de uma desejada compreensão e análise de situações complexas como são os processos educativos. Também é, por exemplo, no campo das Ciências da Educação que se toma geralmente consciência da muito frequente impossibilidade de generalizar resultados obtidos, aplicando soluções encontradas noutra situação, que têm lugar em contextos diferentes. É assim, também, que se assume a inevitabilidade e, portanto, não só os riscos, mas também as vantagens, da implicação do investigador nos problemas que se estudam. A implicação pode, é certo, ser responsável por leituras algo deformadas dos problemas que se estudam. Mas, também pode estimular um empenhamento no trabalho e uma pertinência, agudeza e profundidade de análise que será menos fácil de conseguir num estudo frio e distanciado dos fenómenos. E a verdade é que até são conhecidos procedimentos metodológicos que conseguem fazer diminuir significativamente os desvios que possam, eventualmente, existir numa leitura que se faz de fenómenos que tocam afetivamente o investigador.

Forçoso será reconhecer que, face esta forma de fazer ciência, a produção de conhecimento é obtida de um outro modo, numa postura epistémica no quadro da qual se recorre, sobretudo, a metodologias e a regras que lhe são próprias, metodologias essas que abrem caminho a que se possa, como se referiu já, desenvolver um trabalho de interpretação de realidades tão complexas quanto mutáveis. A assunção do carácter específico desta “heterogeneidade e temporalidade” do objeto de estudo e, coerentemente, dos métodos para o estudar (que conduzem a que se procurem abordar as situações complexas por meio da complexidade), são afinal a sua riqueza e condições fundamentais de realização do trabalho científico nesta área. Por

isso, podemos defender que a “natureza mestiça e poliglota” do trabalho desenvolvido nas Ciências da Educação é, simultaneamente, um fator de vulnerabilidade, mas também de, e sobretudo, de riqueza no trabalho desenvolvido no campo científico.

Defende-se ainda que esta natureza epistemológica que é, simultaneamente, ambígua e prenhe de potencialidades de interpretação das complexidades do real, não limita o trabalho a desenvolver no campo educativo, à realização de análises e intervenções de contextos próximos e/ou diretamente vivenciados. Uma tentativa de compreender a complexidade desse real, alerta, de imediato, para a importância de ir para além do estudo dos sintomas que podem facilmente ser observados. Alerta para a importância de ir buscar auxílio na identificação de fatores estruturantes mais longínquos, mas nem por isso menos responsáveis pelos problemas que se enfrentam no quotidiano. Daí a ideia não de compatibilizar, mas sim de cruzar, iluminar, fertilizar as análises feitas sobre práticas concretas de educação, com tentativas de desocultar e ter também em conta questões macroestruturais nem sempre muito visíveis, mas nem por isso menos poderosas.

No seu campo de trabalho marcado pela complexidade, pela “mestiçagem” e “temporalidade”, constrangido por determinantes macroestruturais, como poderá atuar o professor?

Professor como tradutor de conhecimento científico?

A aceitação do que se acaba de defender irá permitir que se dê mais um passo no raciocínio que pretende desenvolver. Esse passo será dado a partir do questionamento de outra afirmação, desta vez de Basil Bernstein.

Defendeu Bernstein que o professor quando está a trabalhar “com” os seus alunos desenvolve, na elaboração do discurso pedagógico, um simples trabalho de “tradutor”. A fim de tornar os conteúdos inteligíveis a esses alunos, o seu trabalho consiste, segundo este autor, em traduzir para eles o trabalho científico produzido por outrem. Segundo ele, o professor de biologia não é, geralmente, um biólogo. O que ensina química não é, normalmente, um químico. O que ensina história ou filosofia não é historiador nem filósofo. O professor traduz, para uma linguagem acessível aos alunos conteúdos científicos que outros produziram (cf. Bernstein, 1996). E, frequentemente, fá-lo funcionando como peça integrante de um sistema em que está tacitamente estabelecido que o seu trabalho se “deverá” integrar harmoniosamente, sem grandes

questionamentos.

Ora o que foi defendido em trabalhos anteriores (cf. Cortesão e Stoer, 1997) é que o professor pode não se limitar a ser um tradutor da ciência produzida por outros. Não se nega que, em muitas, talvez mesmo na maior parte das suas atividades, ele precisa de traduzir conteúdos científicos produzidos por outros, adequando-lhes, tanto quanto possível, a sua linguagem e ritmos, complementando o que explicou com ilustrações e/ou com exemplos. É a esta (e outras) adequações a que o professor procede frequentemente de forma quase intuitiva que pode ser referida como sendo um processo de tradução. Este é, por exemplo, a situação do professor que está a trabalhar com diferentes alunos um dado conteúdo como por exemplo o da “reprodução” ou da “oxidação”, que é estudada em vários anos do sistema educativo. Todos sabemos, por exemplo, que não se explica o mesmo fenómeno do mesmo modo, com idêntica linguagem, a estudantes do ensino básico e a estudantes do final do secundário ou do ensino universitário. Esta capacidade de flexibilizar e adequar os seus procedimentos é um tipo de saberes, de competências que o professor vai adquirindo ao longo da sua prática docente e que põe em marcha com grande naturalidade quando se trata de diversificar o discurso pedagógico em função da idade dos alunos.

O que se defende é que além da relação pedagógica que estabelece, o professor, tirando partido da natureza “mestiça e poliglota” do campo de saber em que trabalha, na sua ação pode ser, em diferentes graus e de diferentes modos (e isto pode acontecer até frequentemente), um produtor de conhecimento. Poderá ser, por vezes, um produtor de conhecimento na sua área específica que não é só, por exemplo, a Biologia ou a História. É que a área específica do saber do professor, quando desenvolve atividades de ensino/ aprendizagem, é o da Educação. É neste campo, o da Educação, que pode desenvolver, com características muito específicas, o processo educativo que irá permitir que tenham lugar, com mais ou menos qualidade, as aprendizagens que os alunos farão no seu processo de desenvolvimento global e mais especificamente do campo da Química, da Biologia, da História ou de outras ciências.

Realmente, um dos problemas que os professores enfrentam é que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, não são iguais os saberes que a socialização primária lhes permitiu irem adquirindo. Assim, podem não se interessar todos pelos mesmos assuntos, as aprendizagens que se lhes impõem podem não ser, para todos, igualmente significativas. E esta situação decorre do entrecruzar de fatores vários em que se podem encontrar, é certo, componentes idiossincráticas, mas em que é necessário sobretudo ter em conta elementos de natureza sociocultural. Porém, não se poderá esquecer que os currículos e, portanto, conteúdos,

materiais e métodos, são, na generalidade, decididos centralmente para serem desenvolvidos por todos na periferia do sistema educativo. É este procedimento tão frequente, que não é habitualmente objeto de qualquer questionamento e que os professores já têm alguma dificuldade de ter em conta. Trata-se de um procedimento que tem como pressuposto não só a convicção de que são aqueles, e não outros, os conteúdos que têm forçosamente de ser aprendidos pelos alunos, mas também a ideia de que todos (os alunos tidos como sendo os “normais”) têm idêntica possibilidade de os aprender e, por isso, terão de aprender, se querem permanecer no sistema educativo.

Aprendizagens e heterogeneidade

Muitas das questões que se levantam não só a propósito do advento da escola de massas, mas também sobre questões decorrentes de migrações e globalizações, têm sido objeto de numerosos e já tradicionais trabalhos. Por isso, e só muito sucintamente, se recorda que estes fenómenos trouxeram à escola crianças, adolescentes e jovens, de grupos que antes não a frequentavam tornando-a muito mais heterogénea, de composição muito mais complexa, pois trouxeram para a escola crianças oriundas de contextos geográficos e socioculturais muito diversos. Também é sabido que a escola foi concebida, em grande parte, através de argumentos e orientações cuja origem lhe é exterior. Por exemplo, em muitas situações ela é interpretada e utilizada como sendo um fator que poderá contribuir para a solidificação de uma cultura nacional (cf. Cortesão & Cuale, 2008). A educação é geralmente também referida como entidade indispensável para assegurar a transmissão de determinados saberes considerados os importantes sobretudo pelo próprio grupo social que concebeu o modelo predominante de escola. As políticas educativas que estabeleceram a escolaridade obrigatória determinaram assim aquilo que consideram como o que é ou não importante saber, o que é aceitável (ou não) fazer. Em consequência, estabeleceram, através da avaliação, processos de filtragem, de eliminação daqueles que não evidenciaram ter adquirido um mínimo dos saberes, estabelecidos pelos critérios adotados pelos grupos majoritários e/ou que não revelaram comportamentos considerados adequados.

Neste contexto, porque, apesar do aumento do número de alunos, apesar da fortíssima heterogeneização do público escolar, as escolas não alteraram suficientemente as suas características curriculares (no que respeita a conteúdos valorizados metodologias adotadas,

organização de espaços, relação professor/aluno etc.), a escola de massas (ideia democratizante na sua essência) transformou-se num local em que teve lugar a massificação do ensino e, conseqüentemente, o incremento, no seu interior, de processos mais ou menos subtis de discriminação. A massificação ocorre porque, na escola, geralmente, se ensinam muitos, como se de um só se tratasse. Professor e currículos dirigem-se, como é sabido, ao “aluno médio”. E porque não se atende adequadamente aos outros que não se situam exatamente dentro dos padrões da arbitrariamente considerada “norma”, a escola obriga-os a violentas situações de recontextualização que nem todos são capazes de aguentar (Bernstein, 1996). Penaliza assim todos os que, à partida, não correspondem a este perfil considerado o desejável.

Conseguir que as propostas educativas sejam desafiantes e significativas para a maioria dos alunos constitui assim uma preocupação fundamental. Uma gestão flexível do currículo que não se limite a oferecer currículos de diversos níveis de dificuldade e de qualidade a alunos diferentes mas que, pelo contrário, seja orientada pela preocupação de compreender, de incorporar, de rentabilizar contribuições desses alunos com quem se está a trabalhar, surge então como algumas das formas possíveis de tentar diminuir o carácter altamente discriminatório e seletivo da escola. Uma gestão flexível do currículo embora envolvendo, por vezes, alguns riscos, poderá assim constituir uma procura de diferenciação, de adequação do processo educativo a diferentes públicos escolares, de forma a torná-lo pertinente e significativo para quem aprende bem como contribuir para a valorização de saberes de que os alunos são portadores.

E como poderão a escola e o professor conseguir adequar o ensino aos alunos com quem trabalham? Como poderão ir ao encontro dos seus interesses, dos seus problemas, dos saberes que a socialização primária lhes permitiu adquirir tornando assim o processo de ensino significativo?

Professor e a Investigação-Ação

Com interrogações deste tipo (“como proceder?”, “como conseguir?”) corre-se sempre um enorme risco de se resvalar para um discurso impregnado de uma artificial simplificação da complexidade socioeducativa. Envolve ainda uma perigosa tentação de apontar para “receitas” que reconhecidamente não poderão enfrentar adequadamente a complexidade e a instabilidade dos problemas que estruturam o campo educativo. É que tudo o que se passa em educação se reveste de enorme complexidade e tem múltiplas raízes. E, recorde-se por exemplo a que ponto o

próprio Sistema Educativo está sitiado por orientações económicas, políticas e culturais não só nacionais como também (e cada vez mais) de diferentes níveis do contexto global.

Recorde-se, também, quanto as decisões tomadas centralmente no sistema educativo poderão condicionar (ou tentar orientar) o que se passa no quotidiano da concretização do processo educativo. Nunca é de mais sublinhar o que se acaba de referir, para que se possa ter a ousadia de, com as reservas e cautelas que tal implica, pensar no que (e se), no seu espaço de ação, o professor e a escola poderão fazer. Ou, dizendo algo de muito semelhante embora formulado noutra ângulo de análise, identificar quanto as decisões tomadas em diferentes centros de poder quanto o *ethos* das instituições, quanto o *habitus* dos professores poderão quer contribuir para que se vá concretizando ou, pelo contrário, se vá bloqueando a conceção de processos educativos estimulantes e significativos para os alunos e portanto menos discriminatórios. Neste contexto de consciência da complexidade existente que se admite existir pensa-se que, apesar de tudo, para que tente contribuir para uma maior igualdade de sucesso educativo será necessário que escolas e/ou professores:

- estejam interessados, empenhados em contribuir para que as atividades educativas não resultem em processos de discriminação socioeducativos dos alunos;
- sejam sensíveis à diversidade socioeconómica e cultural com que trabalham;
- estejam dispostos a alterar as suas práticas, a questionar suas “certezas”, suas rotinas;
- procurem conhecer os alunos, suas raízes culturais, seus interesses, seus problemas, bem como o contexto em que vivem;
- sejam capazes de conceber métodos e materiais que tornem o ato de aprender significativo para quem aprende, indo para além dos frequentes processos de tentativa-erro para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Por outras palavras poderá dizer-se que, para não massificar o ensino, se defende ser importante que escolas e professores:

- não sejam “daltónicos culturais” (cf. Cortesão, 1998);

- produzam conhecimento de tipo etnográfico sobre os seus alunos ao identificar interesses, problemas, saberes, daqueles com quem trabalham (cf. Cortesão, 1998);
- orientados, questionados pelo conhecimento de tipo etnográfico que foram adquirindo, sobre os seus alunos, produzam materiais e métodos que sejam adequados a estes últimos, materiais esses que foram designados em trabalhos anteriores por “dispositivos de diferenciação pedagógica” (cf. Stoer & Cortesão, 1999).

Parece assim evidente que os professores poderão, em certas circunstâncias, não se limitar a serem meros tradutores do conhecimento produzido por outros pois que, na especificidade do seu campo de trabalho poderão produzir, como atrás se referiu, dois tipos de conhecimento: conhecimento sobre e conhecimento com e para os alunos.

Terá então de se reconhecer que pesquisa e ação poderão estar presentes no quotidiano daquele professor que não se limite a ser executor de instruções que lhe são veiculadas. Como atrás de referiu, este professor inquieto, questionante, agente socioeducativo agirá de modo a tentar:

- uma busca e produção de conhecimento de características socioculturais dos alunos (pesquisa de tipo etnográfica; produção de conhecimento de tipo pedagógico) e conceção de materiais e métodos que vão ao encontro dos interesses e saberes dos alunos, que foram designados de dispositivos de diferenciação pedagógica;
- uma ação pedagógica que recorra aos dispositivos de diferenciação pedagógica concebidos para aquela situação.

Por outras palavras este professor irá envolver-se em situações de trabalho de pesquisa-ação.

Desenvolver Dispositivos de Diferenciação Pedagógica

Os “dispositivos de diferenciação pedagógica” que, nestas circunstâncias, irão ser concebidos, construídos e trabalhados com os alunos, não podem ser confundidos com materiais

didáticos, pois que estes últimos são, centralmente, concebidos para o tal imaginado aluno médio já referido como aluno “tipo ideal”. São por isso, como já se referiu, concebidos e produzidos centralmente e são utilizados, habitualmente, na periferia do sistema, no pressuposto de que serão utilizáveis e úteis a todos os alunos. Assim sendo, podem, é certo, ser duradouros e de utilização generalizada o que fortemente os relaciona com tomadas de decisão do tipo económico. São estes pressupostos que orientam a elaboração dos livros de texto, dos livros de exercícios de que constam também as “respostas certas”, da maioria dos materiais que se usam nas rotinas do quotidiano escolar.

Aquilo que se designa de “dispositivos de diferenciação pedagógica” (cf. Cortesão & Stoer, 1999) são materiais cuja conceção e produção obedece a uma orientação epistemológica diferente da que subjaz aos materiais didáticos. Eles são concebidos e utilizados num determinado contexto educativo e sociocultural, para um determinado tipo de alunos, frequentemente considerando problemas e/ou interesses e saberes que, para eles, assumem particular relevância. Estes são identificados tomados como tema à volta do qual, e com o qual, se desenvolverão os processos de ensino-aprendizagem.

Como são concebidos a partir de questões relevantes para aqueles alunos, acontece que os materiais que resultam numa dada situação, com um dado grupo, poderão não resultar noutra e/ou com outro grupo com características socioculturais diferentes.

Numa tentativa de que a referência a este tipo de procedimentos não fique pouco clara, poderá citar-se (só a título de exemplo) a construção conjunta de genealogias dos alunos nas escolas que, para além de um claro desenvolvimento de capacidades de análise, de criatividade, de iniciativa, e sobretudo de entusiasmo na aprendizagem, permitiu também a aquisição (significativa), pelos alunos, de saberes curricularmente considerados importantes. Neste caso tratou-se, por exemplo, da expressão escrita da história, da geografia, das artes plásticas (Stoer & Araújo, 1992).

Um outro exemplo de DDP a que se recorreu com assinalável êxito na alfabetização de crianças de grupos minoritários, consistiu no recurso a histórias, a cartas, a relatos vários feitos pelas crianças que, passados a escrito foram utilizados como livro de texto em vez dos manuais estandardizados e concebidos para os alunos considerados os “normais” e que são como se sabe da classe média urbana (cf. Cortesão & Stoer, 1995, Cortesão et al., 1995).

Reflexões finais

Admitindo a argumentação anteriormente desenvolvida, reconhecendo embora as indiscutíveis dificuldades que os professores enfrentam no seu quotidiano de trabalho, terá de se admitir também que o que crescentemente lhes é exigido na sua profissão corresponde a uma multiplicidade de trabalhos a que o papel de “executor”, de “funcionário” não dá resposta. Obviamente, isto só acontecerá se o professor não se conceber (e não for concebido) como mero instrumento, mero executante, de um sistema que o transcende e que ele não questiona (ou que não se deixa questionar). Mas uma prática pedagógica tecida numa vigilância crítica sobre questões existentes no quotidiano educativo, que seja estimulada pelo desejo de alguma agência sobre os problemas com que se confronta, uma prática de tentativa de exercício num quadro de autonomia relativa, não pode confinar-se a uma mera transmissão de conteúdos e de verificação se estes foram ou não absorvidos pelos alunos. Assim sendo, do complexo puzzle que compõe a formação de um professor, não poderão estar ausentes componentes que o habilitem a uma prática educativa fertilizada, questionada, por capacidades de escutar, interrogar, analisar criticamente o seu contexto de trabalho, conceber formas imateriais de trabalho adequados aos alunos que está a ensinar. Numa palavra, abraçando procedimentos do quadro da investigação-ação.

Referências

- Ardoino, J. (1992). *L'Implication*. Lyon: Voies Libres.
- Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controlo*. Petrópolis: Vozes
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Cortesão, L. (1998). *Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-Ação*. Relatório para provas de Agregação (policopiado). Porto: FPCE.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L.; Amaral, M. T.; Carvalho, M. I.; Carvalho, M. L.; Casanova, M. José; Lopes, P.; Monteiro, E.; Ortet, M. J. & Pestana, M. I. (1995) *E Agora Tu Dizias Que...Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intermulticultural-Relatório Final*. Porto: CIIE.



- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento, no âmbito de uma Formação de Professores para uma Educação Inter- Multicultural, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 7, 7-28.
- Cortesão, L. & Cuale, M. (2008). Between the Central and the Local: The ambiguity of decisions and educational practices in multicultural contexts. In *saette spor pa en vandrang fra Aquinas til Bourdieu – aeresbog til Staf Callewaert*. Denmark: Forlaget Hexis.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2001). *A Excelência Académica e a Escola para Todos*, Porto: Profedições.
- Stoer, S. & Araújo, H. (1992). *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento