

EDUCAÇÃO POPULAR E DESENVOLVIMENTO LOCAL: UMA EQUAÇÃO TERRITORIAL

Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico

Escola de Ciências Sociais e Centro de Investigação em Educação e Psicologia
Universidade de Évora

Resumo: Em cada contexto territorial, encontramos uma dinâmica humana diferenciada que, resultando do cruzamento de fatores exógenos e endógenos, gera uma equação de desenvolvimento singular, promove e acolhe a participação e o contributo das pessoas e das instituições e determina o futuro dessa realidade humana, social e económica. Neste processo singular, o contributo da rede de instituições das comunidades locais é uma variável crítica e estruturante das dinâmicas de desenvolvimento local e importante no desenho e concretização dos processos de aprendizagem individual e coletiva que lhes estão associados. Esta rede territorial e comunitária de instituições – em particular as de natureza não escolar – presente em todas as dimensões da vida local, tem assumido um papel relevante nos percursos vitais de muitas pessoas, pelo contributo que lhes tem proporcionado na construção de conhecimentos e competências estruturantes nos respetivos projetos de vida pessoal e profissional. Conhecer, valorizar e mobilizar estas *escolas fora da escola* será um passo essencial de cada dinâmica de desenvolvimento local participado, inclusivo e sustentável, social, ambiental e economicamente.

Palavras-Chave: Educação Popular; Desenvolvimento Local; Território; Comunidade

1. OS VÉRTICES DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O contexto educativo de cada território é uma realidade com duas dimensões complementares que, em cada local, dialogam de forma singular: i) a *dimensão exógena*, que decorre dos fatores políticos, sociais e económicos que determinam, em grande medida, os contornos da realidade educativa que aí existe, em particular na dimensão dos contextos formais e escolares de educação e forma-

ção; ii) a *dimensão endógena*, que é consequência da dinâmica local, na qual as instituições da sociedade civil são variáveis incontornáveis, pela presença e pelo trabalho que desenvolvem, em particular nos contextos não formais e informais de educação e formação.

É da interação que ocorre entre estas duas dimensões, em cada contexto territorial, que resulta a realidade educativa que aí existe e na qual as pessoas participam e se envolvem. Uma realidade plural, sistémica e complexa, em que as fronteiras entre as educações formal e não formal nem sempre são claras e onde as dinâmicas que se geram são, quase sempre, o resultado das parcerias e do trabalho colaborativo que se estabelecem entre as instituições escolares e as não escolares mas com forte contributo na formação das pessoas.

Da qualidade da dinâmica anteriormente descrita, resultarão a intensidade e a qualidade do processo de desenvolvimento local, no pressuposto de que este promove um percurso educativo pessoal e coletivo, através do qual as comunidades locais alteram o rumo das suas vidas, tendo em vista a melhoria do exercício da sua cidadania, no território e nas circunstâncias em que se encontram.

Neste quadro, existem cinco vértices incontornáveis na geometria que determina o contributo da educação para os processos de desenvolvimento local:

Vértice 1: As Pessoas

Os processos de desenvolvimento local, enquanto percursos educativos localizados e de base coletiva, concretizam-se através de uma abordagem educativa multidisciplinar e destinam-se a todas as pessoas, em todas as circunstâncias das suas vidas. Essa dimensão global e vital decorre do facto de esta ser uma tarefa da comunidade. As pessoas são, nesta abordagem, o eixo mais estruturante dos processos de desenvolvimento local, pois nelas coexistem, simultaneamente: a dimensão individual e a dimensão comunitária; a memória do passado e a projeção do futuro; a consciência dos problemas que se vivem e a oportunidade da construção das respetivas soluções.

Vértice 2: As Comunidades

As comunidades são contextos vitais que permitem uma determinada existência pessoal, gerada no contexto das relações que as pessoas estabelecem com os seus semelhantes, numa «*education for co-existence*» (Minow, 2002, p. 10). Viver em comunidade significa ter uma oportunidade de existir, assumindo-se uma coordenada pessoal que resulta da interação que se estabelece com os outros. Significa, também, uma oportunidade de participação enquadrada nos processos de desenvolvimento, que geram possibilidades de envolvimento em percursos de aprendizagem, nos quais se resolvem problemas e se constrói uma

nova realidade. A vida em comunidade é a circunstância mais favorável para um processo educativo que induz um processo de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Vértice 3: Os Territórios

A possibilidade de coexistência entre o local e global (Ferreira, 2005) reforça a ideia de que a estreita relação entre as pessoas e o seu território é uma característica muito presente no perfil cultural e social das comunidades. Por um lado, é no território que coexistem e se devem valorizar as oportunidades de participação em redes de aprendizagem, através de diferentes modalidades e contextos educativos formais e não formais (Nico *et al.*, 2013). Por outro lado, os resultados dos processos educativos que se realizam no território ficam no próprio território, que deles se apropria, incorporando-os na sua estrutura humana, social cultural e económica.

Vértice 4: O Desenvolvimento

O processo educativo promove o desenvolvimento das comunidades e dos territórios em que se localizam, gerando as condições para a emergência de projetos locais, como resultado da forma mutual como se relacionarão os projetos individuais e coletivos, no respeito pela especificidade e autonomia de cada um (Melo, 1994; Canário, 2007) e sempre na consideração, valorização e mobilização dos recursos e potencialidades comuns (Rothes *et al.*, 2006). Um desenvolvimento endógeno que é «antes de mais e acima de tudo, um processo educativo profundo, duradouro, que exige e provoca verdadeiras situações educativas» (Rosário & Sares, 2003, p. 234).

Vértice 5: A(s) Educação(ões)

Em cada momento e contexto territorial, confluem diversas dinâmicas educativas: as que resultam da ação das instituições escolares, que, aí, concretizam as políticas educativas formais e as que decorrem da presença e do trabalho das instituições da sociedade civil que, nos mais diversos setores de atividade, vão concretizando múltiplos projetos educativos de matriz não formal, quase sempre numa complexa e inorgânica rede que se encontra pouco ou nada articulada com a rede da educação formal. Nesta moldura educativa, o que mais determinará o quadro de desenvolvimento local serão as modalidades de educação mais enraizadas nas instituições locais e mais estruturantes para as dinâmicas territorializadas.

2. EDUCAÇÃO POPULAR E DESENVOLVIMENTO LOCAL

O desenvolvimento local é sempre o resultado de um processo educativo que se constrói e desenvolve em cada território e em determinada comunidade e que é participado pelas pessoas e instituições em que estas se organizam. É neste quadro social que a educação popular é convocada para as dinâmicas de desenvolvimento, uma vez que os seus perímetro conceptual e prática territorializada concorrem para a sua valorização, enquanto instrumento coletivo de participação.

Embora enraizada nos ideais da revolução francesa, a educação popular encerra diferentes correntes e origens, de que realçamos as seguintes:

1. Uma perspetiva europeia, alicerçada nas experiências das Escolas Populares (*Folkenhøjskole*), que tem em Grundtvig o seu mais conhecido dinamizador. Uma corrente que ganhou expressão no norte da Europa, ainda hoje persiste e assume uma dimensão de matriz cívica e política, alicerçada numa abordagem democrática junto das classes mais populares (Olsen, 2006; Norbeck, 1982) e pressupõe uma articulação com o sistema educativo, relacionando-se e complementando a educação formal escolar (Graça, 2009);
2. Uma perspetiva mais latino-americana, entendida como uma «ação pedagógica, política e cultural integrante do grande movimento de libertação que se foi configurando como pedagogia do oprimido...e cultura popular» (Streck, 2004, p. 125). Nesta perspetiva inspirada em Paulo Freire, Wanderley (2010, p. 21) refere diferentes orientações que determinaram diversas formas de concretizar a educação popular naquela geografia:
 - a) a orientação de integração (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento, etc.);
 - b) a orientação «nacional-populista», dinamizada no período dos governos populistas, buscava mobilizar setores das classes populares para o nacional-desenvolvimento;
 - c) a orientação da libertação, buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares.

É na dupla influência destas duas correntes que, hoje, inscrevemos as diversas abordagens de educação popular que têm concorrido para promover processos de desenvolvimento local que assumem a dimensão educativa como estrutu-

ante. Neste entendimento, encontramos autores que reforçam esta dimensão instrumental dos processos educativos nas dinâmicas locais de desenvolvimento:

- i) Es un proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización. (Osório, 2003, p. 167);
- ii) é na acção transformadora que se aprende a exercer a democracia. É nesta perspectiva que uso e deve ser entendida a expressão 'educação popular', a não confundir com a pretensão de 'educar o povo', presente na chamada 'corrente da alfabetização' (Canário, 2007, p. 14);
- iii) A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (Gadotti, 2012, p. 14).

Nas definições anteriormente referidas, afloram, também, outras dimensões que, hoje, caracterizam a relação estreita que existe entre o desenvolvimento local e os processos educativos de matriz popular:

- i) uma *dimensão política*, que decorre do facto de os processos de desenvolvimento local estarem associados, sempre, a um exercício de autodeterminação das comunidades e dos indivíduos, uma vez que estes assumem a responsabilidade de enfrentarem os problemas com que são confrontados e de os tentarem resolver, recorrendo aos seus recursos endógenos. Estes são, também, processos democráticos, uma vez que proporcionam oportunidades de participação para todos, em condições de igualdade de oportunidades;
- ii) Uma *dimensão de valorização de todos os saberes*: os científicos e os experienciais. Na realidade, nos contextos de desenvolvimento local, a fusão entre os dois universos de saberes é um pressuposto a respeitar, uma vez que será da articulação virtuosa dessa relação que resultará uma abordagem mais inclusiva e com maior efeito modificador da realidade;
- iii) Uma *dimensão de quotidiano*, uma vez que é a partir da vida real, das dificuldades existentes e dos recursos disponíveis que se estruturam as estratégias de desenvolvimento possíveis em cada território, nas suas circunstâncias física, social, cultural e económica;

- iv) Uma *dimensão de conscientização*, decorrente da dimensão freireana que está na base de muitas das atuais abordagens e que assume, como grande finalidade dos processos educativos, a capacidade de as pessoas tomarem consciência do que são e do que podem ser, num percurso muito biográfico e social que se desenha e se concretiza na relação com os outros, na mudança pessoal e na assunção de uma capacidade política de decidir autonomamente;
- v) Uma *dimensão de continuidade e permanência*, uma vez que os processos educativos que estão na base do desenvolvimento acompanham toda a vida das pessoas e das comunidades, induzindo uma dinâmica de educação ao longo da vida, próxima do quadro conceptual da educação permanente e afastada da moldura da aprendizagem ao longo da vida;
- vi) Uma *dimensão de sociedade civil*, suportada no facto de os processos de desenvolvimento local e consequentes contextos educativos associados decorrerem da atividade das instituições locais, em particular as que resultaram da forma singular como as pessoas se organizaram naquele território e naquela comunidade;
- vii) Uma *dimensão de mudança*, uma vez que qualquer processo educativo ou de desenvolvimento provoca, sempre, uma alteração em quem o protagoniza.

Neste contexto complexo, recorreremos a Melo (1988, citado por Silva, 1990, p. 103), quando este nos apresenta uma reflexão do que deve ser um processo de desenvolvimento local de base educativa:

o que é necessário, acima de tudo, é criar situações educativas, contextos dinâmicos em que se insiram grupos significativos (em número e qualidade), em torno de problemáticas que toquem, efectivamente a vida das pessoas e possuam potencialidades de aprofundamento constante, nas áreas do cognitivo, do estético-afectivo, da sociabilidade, etc.

3. AS INSTITUIÇÕES LOCAIS E A SUA CARTOGRAFIA EDUCATIVA

No contexto anteriormente descrito, ganha particular importância a rede de instituições que está disponível em cada território, uma vez que, como refere (Castro, 2007):

para a maioria das pessoas, ao longo da vida, a aprendizagem acontece sobretudo ao nível local, em torno da sua comunidade de inserção. É também ao

nível local que as instituições estão melhor organizadas e mais fortemente implantadas, acumulando (quase sempre) vastas reservas de saberes, conhecimentos e experiência sobre as comunidades de que fazem parte; além disso, são, igualmente as autoridades locais (e regionais) as principais responsáveis pela criação de infraestruturas de acesso à educação e à formação. A mobilização dos recursos de proximidade (escolas e/ou centros de formação, estabelecimentos de ensino superior, por exemplo, Instituições de Solidariedade Social, organismos comunitários de diversa natureza) é indispensável pois à existência de contextos diversificados de aprendizagem (no sistema de educação/formação ou fora dele), acessíveis ao nível local, contribui para que as pessoas não se sintam constrangidas a abandonar o seu contexto habitual de vida para aceder a oportunidades educativas. (p. 55)

As instituições locais são, pois, variáveis fundamentais na *equação educativa* de cada território e, conseqüentemente, das dinâmicas de desenvolvimento que geram. Conhecer, mobilizar e envolver as instituições e participar nas suas dinâmicas próprias é um passo incontornável dos processos educativos de base local, pois é naquelas que, em cada território, se desenham e concretizam muitas das mais importantes aprendizagens individuais e coletivas e com maior impacto nas dinâmicas endógenas de desenvolvimento (Nico & Nico, 2009).

Assim sendo, uma das etapas críticas das dinâmicas indutoras de desenvolvimento, em cada território, consiste em conhecer, pormenorizadamente, a rede institucional existente, através de um procedimento de *cartografia educacional* que é muito mais do que um simples mapeamento da realidade das instituições.

Na realidade, as cartografias educativas enquadram-se no âmbito mais geral das cartografias sociais, entendidas como processos participados e democráticos (Amelot, 2013) que não se circunscrevem ao conhecimento da realidade e à identificação das coordenadas educacionais conhecidas, mas permitem considerar a realidade menos visível, assumindo-a como ponto de partida para novas questões e novos mapas (Andreotti *et al.*, 2016).

Desde Rolland Paulston [(Paulston, 1993), (Paulston, 2000)], que os procedimentos cartográficos, em ciências sociais e humanas, deixaram de ser exercícios representativos de mero rastreamento e passaram a ser processos complexos, que capturam e questionam as interconexões rizomáticas da realidade social de cada território (Martin & Kamberelis, 2013), permitindo a participação e a capacitação dos envolvidos (Amelot, 2013) e gerando mini-narrativas no discurso social que se assumem como alternativas às narrativas oficiais e hegemônicas que produzem os mapas oficiais da realidade (Acselrad, 2010; Harley, 1995).

Dentro deste quadro conceptual, as cartografias educativas – que têm vindo a ganhar relevância no campo da investigação em Ciências da Educação (Ruitenberg, 2007) – consideram-se como processos educativos participados (Joli-

veau, 2008), de base local que, não se limitando ao conhecimento e descrição da realidade (Prinsloo, 2019), através da recolha e disponibilização de dados, tentam compreendê-la para formular novas questões e informar novas decisões, de acordo com os valores e os juízos dos atores locais (Biembengut, 2008). As cartografias educativas são, assim, processos de mapeamento participativo, que produzem a capacidade de mudança (Levy, 2008), inscrevendo narrativas locais nos mapas educativos (Joliveau, 2008) de cada território geográfico, social e humano.

As cartografias educativas são, também, processos inclusivos (Prisloo, 2019), pois traduzem o caráter espacial das experiências de aprendizagem (Martin & Kamberelis, 2013) e convidam a um diálogo inclusivo (Prisloo, 2019) entre a realidade visível e oficial da educação formal e a realidade, muitas vezes, invisível e não oficial da educação não formal, definindo a relevância de ambas as dimensões na qualificação de pessoas e instituições e criando as possibilidades para uma frutífera interação de duplo sentido (Andreotti *et al.*, 2016).

Tem sido com este contorno científico que as cartografias educativas são entendidas, no pressuposto de que, da concretização das mesmas poderá resultar um processo participado e inclusivo de construção de um futuro possível e mais próximo das expectativas de todos, partindo da representação presente de uma realidade educativa que é emergente e evolutiva. As cartografias educativas geram produtores de mapas e não leitores de mapas (Susa & Andreotti, 2019) e, por isso mesmo, são processos educativos que transformam a educação de um território.

As cartografias educativas são, neste contexto, oportunidades de reconstruir a representação que o território possui acerca de si próprio, numa abordagem muito equivalente aos processos de reconhecimento e validação de adquiridos, mas, neste âmbito, numa abordagem coletiva e comunitária que favorece a capacitação de todos os envolvidos no processo: territórios, comunidades, instituições e pessoas.

A realização de uma cartografia educativa de âmbito institucional é, nesta perspetiva, uma das etapas iniciais de qualquer processo endógeno de desenvolvimento local, uma vez que produz novas coordenadas para os recursos endógenos existentes e induz um processo educativo participativo que mobilizará as pessoas e as instituições em que estas se organizam. A cartografia educativa institucional é a tradução mais clara de uma vontade de mudança que se alicerça na certeza de que, quando nos conhecemos melhor, descobrimos sempre que somos mais e melhores do que pensamos ser e que, através de um processo educativo autónomo e participado, poderemos consolidar essa perspetiva positiva acerca da nossa capacidade endógena de decidirmos o nosso próprio destino: o interruptor do desenvolvimento.

4. CONCLUINDO...

Da reflexão anterior, que traduz o quadro conceptual em que nos temos movimentado e onde temos realizado o nosso trabalho, resulta a constatação do papel fundamental das instituições locais nas dinâmicas educativas e de desenvolvimento associadas. Na realidade, qualquer processo de desenvolvimento de base local, que induza alterações significativas nos contextos de vida das pessoas, pressupõe uma dinâmica endógena que só será possível, através da mobilização das instituições existentes, que traduzem a forma singular como as pessoas se organizaram no seu contexto comunitário.

Mobilizar a rede institucional, para a construção articulada de um processo educativo que promova uma alteração da realidade, é um exercício que só será concretizado adequadamente se estiver ancorado numa representação coletiva renovada dos problemas existentes e dos recursos mobilizáveis para os resolver. Ter consciência das dificuldades e dos obstáculos é um passo importante para os resolver e superar, mas não suficiente. Ter consciência das capacidades e dos recursos existentes é o passo necessário e crítico para aceitar os desafios e construir a vontade de os ultrapassar.

O processo de desenvolvimento local é, sempre, um processo educativo, através do qual se edifica uma visão de futuro, se reconstrói a perceção do presente e do passado e, principalmente, se atribui uma nova coordenada e um novo valor ao que somos, ao que temos e ao que poderemos ser e vir a ter, se conseguirmos aprender uns com os outros, nos espaços e tempos em que nos conhecemos e relacionamos: as nossas instituições locais, pelas quais circulamos, por onde nos formamos e onde construímos os laços entre as gerações que nos antecederam e aquelas que nos sucederão. É nas instituições que recebemos o legado e será por elas que passaremos o testemunho. As instituições são as grandes escolas de construção do local.

O desenvolvimento local é, também, a grande aprendizagem que realizamos uns com os outros, envolvidos no nosso projeto coletivo, no qual conjugamos os verbos da nossa vida na primeira pessoa do plural: *nós!* O nosso presente, os nossos problemas, as nossas soluções, a nossa memória, os nossos sonhos.

A nossa terra, as nossas pessoas e a nossa capacidade de construirmos o nosso futuro.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD, H. (Org.) (2010). *Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate*. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional.
- AMELOT, X. (2013). Cartographie participative pour le développement local et la gestion de l'environnement à Madagascar : *empowerment*, impérialisme numérique ou illusion participative ? *L'Information géographique*, 77(4), 47-67. <http://doi.org/10.3917/lig.774.0047>.
- ANDREOTTI, V.; STEIN, S.; PASHBY, K. & NICOLSON, M. (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education, *Higher Education Research & Development*, 35:1, 84-99. <http://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857>.
- BIEMBENGUT, M. S. (2008). 18. *Mapeamento como princípio metodológico para a pesquisa educacional*. Relatório de projeto de pós-doutoramento. Recuperado em Janeiro, 15, 2022, de <https://www.nilsonjosemachado.net/lea18.pdf>
- CANÁRIO, R. (2007). Educação e o movimento popular do 25 de Abril. In Rui Canário (Org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais* (pp. 11-35). Educa.
- CASTRO, J. (2007). Aprender ao Longo da Vida: investimento, qualificação, cooperação e inovação. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 51-60). Conselho Nacional de Educação.
- FERREIRA, F. (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- GADOTTI, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico*, 18, (1), 10-32.
- GRAÇA, H. (2009). *Folk schools – um Estudo de Caso*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/19044>
- HARLEY, J. (1995). «Cartes, savoir et pouvoir». In P. Gould & A. Bailly (eds.). *Le pouvoir des cartes – Brian Harley et la cartographie* (p. 18-58). *Anthropos/Economica*.
- JOLIVEAU, T. (2008). O lugar dos mapas nas abordagens participativas. In Henri Acselrad (Org.). *Cartografias Sociais e Território* (pp. 45-70). IPPUR/UFRJ. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/364>
- LEVY, J. (2008). Uma virada cartográfica? In Henri Acselrad (Org.). *Cartografias Sociais e Território* (pp. 153-167). IPPUR/UFRJ. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/364>
- MARTIN, A. & KAMBERELIS, G. (2013). Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 668-679. <http://doi.org/10.1080/09518398.2013.788756>
- MELO, A. (1994). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum I* (pp. 137-150). Universidade do Minho.
- MINOW, M. (2002). Education for Co-Existence. *44 Ariz. L. Rev.* 1. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:3113767>

- NICO, B. & NICO, L. (2009). Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal: em busca das escolas fora da escola. In Bento Duarte da Silva *et al.* (Orgs). *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2330-2336). Universidade do Minho. (<http://hdl.handle.net/10174/2888>)
- NICO, B.; NICO, L.; TOBIAS, A.; VALADAS, F.; & FERREIRA, F. (2013a). *Atlas da Educação em Alandroal*. Edições Pedagogo & Universidade de Évora. <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8655-13-4.2016B001>
- _____. (2013b). *Carta Educativa do Concelho de Alandroal/Revisão de Julho de 2013*. Câmara Municipal de Alandroal e Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8339-15-7.2016B001>
- NORBECK, J. (1982). Algumas formas e tendências a elas relativas no domínio da educação de adultos bem sucedidas no mundo actual. In Manuel Patrício (Coord.), *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos* (pp. 123-144). Universidade de Évora.
- OLENSEN, H. (2006). Lifelong Learning – a challenge for adult Education Research. In Rui Castro, Amélia Sancho & Paula Guimarães (Eds.), *Adult Education: new routes in a new landscape* (pp. 57-74). Universidade do Minho/Unit of Adult Education.
- OSÓRIO, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos. Intervención socioeducativa en la edad adulta*. Ariel Educación.
- PAULSTON, R. (Ed.) (2000). *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. Garland.
- _____. (1993). «Comparative Education as an Intellectual Field: Mapping the Theoretical Landscape.» *Compare*, 23(2), 101-114.
- PRINSLOO, P. (2019). A social cartography of analytics in education as performative politics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2810-2823. <https://doi.org/10.1111/bjet.12872>
- ROSÁRIO, S.; & SARES, M. (2003). Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário. Formação para o desenvolvimento local – a experiência da Associação In Loco, na Serra do Caldeirão. In Emílio Ramos & João Viegas Fernandes (Orgs.), *Actas do 1.º Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 233-246). Câmara Municipal de Vila Real de Santo António.
- ROTHES, L.; SILVA, O.; GUIMARÃES, P.; SANCHO, A.; & ROCHA, M. (2006). Para uma caracterização de Formas de organização e de Dispositivos Pedagógicos de Educação e Formação de Adultos. In Licínio Lima (Org.), *Educação Não Escolar de Adultos* (pp. 181-204). Universidade do Minho.
- RUITENBERG, C. (2007). Here be dragons: Exploring cartography in educational theory and research. *Complicity: an international journal of complexity and education*, 4(1). <https://doi.org/10.29173/cmplct8758>
- SILVA, A. (1990). *Educação de Adultos: educação para o desenvolvimento*. Edições ASA.
- STRECK, M. (2004). O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. *Revista Brasileira de Educação* (26), 58-68. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a04>
- SUŠA, R.; & ANDREOTTI, V. (2019). Social Cartography in Educational Research. In *Oxford Research Encyclopædia of Education*. 10.1093/acrefore/9780190264093.013.528
- WANDERLEY, L. (2010). *Educação Popular: metamorfoses e veredas*. Cortez Editora.