



## Contar histórias de vida: um processo intercultural de conscientização e de aprendizagem ao longo da vida

### Telling life stories: an intercultural process of awareness and learning throughout life.

Ricardo Cardoso\*, Darlinda Moreira\*\*

\*Universidade Aberta - Portugal, \*\*Universidade Aberta/CEMRI - Portugal

#### Resumo

Este artigo apresenta resultados preliminares de um estudo que se enquadra numa investigação decorrente no âmbito de um doutoramento onde, através de uma experiência educativa, se aborda a construção da identidade, na sua relação com o mundo, de 6 mulheres socialmente vulneráveis, com idades entre os 53 e os 78 anos, residentes no norte de Portugal. Pretende-se compreender se, ao narrarem as suas histórias de vida, ficam mais ou menos conscientes de si mesmas, numa partilha intercultural das suas experiências com outros sujeitos. Pretende-se igualmente envolver as participantes num processo de conhecimento numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

*Palavras-Chave:* Histórias de Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida, Conscientização, Interculturalidade.

#### Abstract

This paper presents preliminary results of a study that forms part of an investigation elapsing within the framework of a PhD where, through an educational experience, it approaches the construction of identity, in its relationship with the world, of 6 women in a precarious social situation, with ages between 53 and 78 years, living in the north of Portugal. The aim is to understand whether these individuals, when they describe their life stories, are more or less aware of themselves, in an intercultural share of their experiences with other elements. It is also intended to involve the individuals in a process of knowledge through a perspective of learning throughout life.

*Keyword:* Life Stories; Lifelong learning; Awareness; Interculturalism.

Em sentido abrangente, o processo educativo, entendido como um processo social quotidiano, continuado e múltiplo, que visa integrar e relacionar cada indivíduo com o grupo, conduz a que, cada vez mais, se fale em aprendizagem ao longo da vida, em vários agentes educativos e na necessidade de uma permanente atitude de aprendizagem, fazendo emergir a atualidade do carácter múltiplo, central e continuado do ato educativo para que uma pessoa possa ser cada vez mais um indivíduo com poder de plena participação e intervenção social, capaz de transformar conhecimentos, comportamentos e valores (Moreira, 2002). Ou seja, a educação e a literacia, definidos como anteriormente, alarga-nos a capacidade de nos “lermos” e de “lermos o mundo”, num sentido mais amplo.

A este processo de se “estar no mundo e com o mundo” é subjacente o desenvolvimento de uma consciência crítica numa ação intercultural e educativa.

Nesta relação com os outros e com o mundo que o rodeia, o sujeito conhece mais de si. Estar no mundo e com o mundo, tal como refere Paulo Freire (1970), implica um processo de diálogo entre o ser e o estar, entre a subjetividade humana e a objetividade do mundo. A conscientização como processo que o homem vai adquirindo à medida que se questiona sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia, confere significância às coisas, na compreensão e aceitação da diversidade social.

Nesta comunicação, procuramos assim, junto de um grupo de 6 mulheres numa situação de precariedade desenvolver uma intervenção educativa que utiliza as histórias de vida como processo auxiliar do processo de conscientização. Relatamos esta experiência apresentando a relação entre educação e conscientização nos seus contributos para o reconhecimento da importância do Outro e da interculturalidade na vida de cada um e as possibilidades que proporcionam para a experiência da autonomia, emancipação, liberdade e democracia.

#### O processo de conscientização dos homens na sua relação com o processo educativo e com a multiculturalidade.

Paulo Freire é uma das figuras mais importantes da pedagogia, tendo transmitido na sua obra uma prática pedagógica que responde de alguma forma à libertação do homem oprimido e à democratização da cultura.

A Pedagogia do Oprimido, uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire (1974), imprime, por um lado, uma preocupação em emancipar e libertar os oprimidos, através de uma pedagogia crítica, e por outro, reflete de que forma os indivíduos desencadeiam a necessidade de problematizarem a sua existência.

Este processo de educação e intervenção social tem em vista o aumento da participação ativa dos indivíduos na resolução dos seus problemas compreendendo-se aqui os oprimidos, como qualquer indivíduo, ou grupo de indivíduos que se encontrem em qualquer situação de vulnerabilidade biopsicossocial.

Todavia, Freire (1970), argumenta que o homem em relação ao mundo poderá encontrar-se em três patamares: imersão, emersão e inserção. No primeiro momento, o da imersão, o indivíduo está totalmente envolvido pela realidade. Não consegue pensá-la. O momento de emersão é caracterizado pela capacidade que o homem tem em distanciar-se da realidade, objetivando-a, admirando-a. Finalmente o estágio da

inserção que implica que o homem consiga retornar à realidade, conseguindo-a transformar através da sua prática.



Figura 1 - Relação do Homem com o Mundo

A ação dialética existente entre a relação homem-mundo é o ponto de partida para a reflexão de Freire, que indica ser possível o caminho para uma tomada de consciência, ao qual está inerente a ação que despoleta o despertar das consciências. Seja a dos oprimidos, seja a dos opressores. A unidade indissolúvel entre a ação humana e a sua reflexão em relação ao que o rodeia é a “práxis humana” e é a partir daqui que podemos melhor compreender de que forma é que este processo de consciência se pode dar. É na práxis que o homem toma consciência de si, dos outros e do mundo que o rodeia (Oliveira & Carvalho, 2007).

A pedagogia de Paulo Freire entende o homem com sujeito de relações: está no mundo e com o mundo. Estas relações apresentam dimensões únicas que as distinguem dos meros contatos feitos pelos outros animais. É por isso que, segundo Freire (1979), as relações humanas guardam em si pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. É a partir desta relação que o ser humano tem com o seu meio que o autor explica o processo de conscientização.

É portanto nas ações, na prática quotidiana que o homem toma a consciência de si próprio e dos outros que o rodeiam, projetando-se como “eu” quanto mais estiver conscientizado da realidade. Assim, a transformação da realidade dá-se pela transformação da consciência.

Freire identifica igualmente três grandes níveis de consciência do homem.



Figura 2 – Níveis de Consciência do homem

Os níveis de consciência do homem (Fig. 2) são o da consciência intransitiva, que se caracteriza essencialmente pelo interesse limitado nas esferas básicas da sua vida. Esta apreensão da realidade está limitada às dimensões biológicas. “Nesta fase, o homem não age a um nível histórico, não se compromete existencialmente através da decisão, é impermeável aos compromissos que ultrapassam a esfera de vida

vegetativa” (Oliveira & Carvalho, 2007 p. 222). Este nível de consciência, importa referir, não é por si só limitador. Como expõe Freire

“O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência.” (Freire, 1970, p. 60).

Neste sentido, o homem poderá ser mais, o que lhe possibilita a passagem para o estado de consciência transitiva. Este estado de consciência é caracterizado como sendo o de aprofundamento do diálogo com o mundo que o rodeia. O homem, neste estado já é capaz de se comprometer, preocupando-se não só com questões que dizem respeito à sua esfera vital.

A consciência crítica ou transitividade crítica, como também é apelidada, caracteriza a capacidade do homem em perceber a causalidade dos factos, “ (...) consegue revelar algumas razões que explicam a maneira como os homens estão sendo com o mundo; ela conduz o homem à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se” (Oliveira & Carvalho, 2007 p. 223). A este processo é subjacente um ato transformador e de criação da realidade.

Segundo Freire (1979) num primeiro momento, a posição que o homem tem sobre a realidade, não é crítica, mas sim espontânea. A este primeiro momento, Freire apelida de consciência ingênua, imprimindo um sentido de não responsabilidade do estádio em si, já que apenas através de um processo político e educacional é que os indivíduos poderão ascender à esfera da consciência crítica. O desenvolvimento crítico da tomada de consciência “implica, pois, que ultrapássemos a esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979 p. 15).

Por esta razão, o processo de conscientização é um compromisso histórico, que implica que os homens assumam o papel de sujeitos e que está também nas suas mãos o poder de fazer e refazer o mundo. A conscientização é um teste de realidade. Quanto mais estivermos conscientizados, mais se descobre sobre a realidade que nos rodeia. O processo que leva à consciência crítica do homem não poderá terminar - é um processo que deverá ser encarado como contínuo, caso contrário, se os homens olharem o mundo como um produto acabado, já feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade (Freire, 1979).

Procuramos agora estabelecer uma ponte entre a aquisição de consciência crítica e a libertação do homem em reconhecer a diferença na diversidade cultural da qual faz parte integrante. Através do processo educativo que tem como fim o desenvolvimento da consciência crítica, aspira-se reconhecer o “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

“Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção

de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”. A perspectiva intercultural está orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana “que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. (Candau, 2008 p. 52).

Freire refere ainda (2003, p.17) que como um ser de praxis, ou seja, com a “capacidade de atuar, operar, transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem à qual está associada a sua capacidade de refletir”, o homem responde aos desafios que partem do mundo: o mundo histórico e cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias e instituições. Mundo de linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo, finalmente humano.

### **As histórias de vida como processo de conscientização**

As histórias de vida, enquanto método, resultaram numa dupla ambição: realizar a pesquisa clássica, mas também intervir porque permitia ao sujeito tomar consciência das suas potencialidades enquanto ator social. Desde logo, esta metodologia foi utilizada para a compreensão “das condições sociais de trabalho efetuada pelos próprios atores e logo, como instrumento de conscientização e de formação” (Josso, 2006 p. 22)

As histórias de vida indicam o percurso/trajetória de vida de um sujeito que, no ato de narrar, expõe qualquer experiência humana sob a forma de relato. As histórias de vida enquanto fenómeno, tentam (re) construir não apenas o passado do sujeito, mas também o sentido das experiências vividas. Na narrativa pessoal de cada sujeito participante, na divulgação da sua história como única, na reflexão dos seus problemas confrontando o passado com a sua situação presente, dar-se-á o processo de conscientização.

A mudança de vida dos indivíduos, que tanto se aspira, tem que partir de cada um como integrante de um grupo, tal como elemento pertencente a determinada comunidade, tal como pais e mães de determinada família. A noção do seu envolvimento terá que ser intrínseco a cada um de nós, de forma a podermos mudar não de um local para outro, mas sim a forma como vemos o mundo. Por seu lado:

“A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (Freire, 1979 p. 15)

Neste jogo de conhecimento de si, o ator social não se permite apenas compreender como se formou ao longo da sua vida baseado num conjunto de experiências. Este jogo é mais do que isso, permite uma tomada de

consciência e reconhecimento dele próprio como sujeito da sua ação. (Josso, 2002)

Assim, ao transformar a realidade objetiva, o sujeito participante vê os efeitos dessa transformação refletida na transformação dele mesmo. Talvez seja por essa razão que Paulo Freire escreve que será pelo aprofundamento de uma consciência crítica que nos podemos conscientizar da realidade, sendo também capazes de a transformar, “Pois a consciência da conscientização é o compromisso dos seres humanos com o mundo, já que criticamente conscientes de nossa realidade de opressão, seremos capazes de realizar uma ação que vise sua superação” (Darmo & Cruz, 2011 p.24).

Ao contar a sua história de vida, o sujeito participante aprofunda o (auto) conhecimento que tem sobre o seu passado e daí emergem significados que não haviam sido explorados, assim como “novas leituras do presente, as quais desenvolvem a perspectiva de futuro que se constrói” (Amado, 2013 p. 170).

Neste âmbito, o sujeito poderá experimentar um estado de consciência crítica que resulte numa melhor compreensão da sua situação atual, e numa mudança. Com o aprofundamento da consciência crítica, que é ao mesmo tempo ação/reflexão/ação, poder-se-á encontrar o caminho para a superação da realidade opressora, que por sua vez funcionará como um apelo à ação. (Darmo & Cruz, 2011)

Nestes processos, que se consideram complementares – narração de história de vida e a conscientização – promover-se-á a interação dos envolvidos na análise crítica, vislumbrando uma transformação social que vai para além do simples conhecimento da realidade e de suas mudanças sociais.

### **Metodologia**

#### **A Investigação Participativa**

Na medida em que é necessário incorporar na praxis investigativa métodos e metodologias que provoquem a mudança para a conscientização nos indivíduos, para que a investigação decorrente seja promotora do bem-estar que todos esperam - a ciência em prol do desenvolvimento social, contribuindo para a autonomização dos envolvidos - nesta investigação, não existirá apenas a participação dos sujeitos nela envolvida. Promover-se-á também a participação com uma dimensão de ação.

As histórias de vida tornaram-se, nos últimos anos a esta parte, numa ferramenta de investigação muito importante e em voga nas ciências sociais e humanas. Nesta área científica, o interesse pela investigação narrativa representa um afastamento claro da investigação inspirada no paradigma científico positivista (Amado, 2013). Este entusiasmo pela perspectiva bibliográfica na investigação emerge de forma indissociável da “reabilitação progressiva do sujeito ator” (Josso, 2002 p. 13).

Neste trabalho de investigação, a história de vida, como técnica de recolha de dados, parece-nos ser a mais adequada, pois enquadra algumas especificidades aquando da sua aplicação, isto porque: i) nas entrevistas

compreensivas, como é exemplo as histórias de vida, os sujeitos entrevistados tomam o estatuto de informadores privilegiados, numa postura diferente das dos entrevistados nos métodos de pesquisa mais cartesianos (Guerra, 2012); ii) a possibilidade de mudança é vista a partir das histórias de vida de cada sujeito, ou seja, a partir da exteriorização dos seus problemas nos locais onde se manifestam e nas razões pelas quais eles existem; iii) as histórias de vida enquadram-se na metodologia de investigação-ação participante, pois promovem, aquando da investigação, um percurso onde o contacto entre sujeito participante e investigador se desenrola numa ação de troca de experiências de vida; iv) as histórias de vida servem para apreender o património imaterial de cada indivíduo: a história contextualizada no espaço e no tempo de cada ator social. A mudança terá que tomar em consideração, de forma crítica, a história de determinada comunidade (tradições e costumes, sofrimentos, percalços, etc).

Para tal, criou-se, em conjunto com 6 utentes de uma IPSS do norte interior de Portugal, que se encontram numa situação de vulnerabilidade social, com idades compreendidas entre os 53 e os 78 anos, do sexo feminino, um grupo de discussão com 10 sessões, com a duração de cerca de 2 horas cada e que decorreram entre fevereiro e junho de 2015. Para cada sessão correspondia um conjunto de exercícios de dinâmica de grupo, jogos, partilha de fotografias e de narrativas em relação a algo concreto (infância, família, profissão, momento atual e perspectivas).

As planificações das sessões foram pensadas para que as participantes pudessem, a cada sessão, ir respondendo a momentos situacionais que identificam o que comumente são os 3 momentos temporais nos indivíduos:

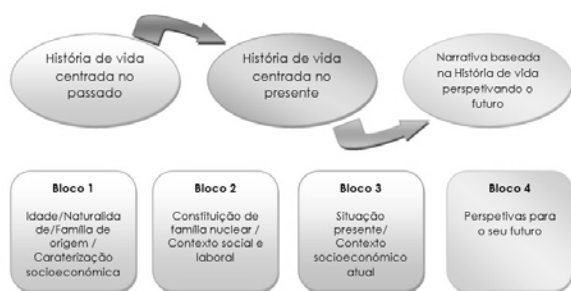


Figura 3 - Blocos temporais nas histórias de vida

## Resultados

Todas as mulheres participantes nas 10 sessões estão institucionalizadas na mesma IPSS em respostas sociais diferentes: Centro de Dia (C.D); Residencial para Idosos (ERI); Serviço de Apoio Domiciliário (SAD). Pertencem, com a exceção de uma, ao mesmo concelho, mas tiveram vidas díspares, tal como vão dando conta à medida que narram as suas histórias de vida.

Todas as participantes, sem exceção, caracterizaram a sua família de origem como sendo pobre e sem grandes recursos. A possibilidade de darem continuidade aos

seus estudos era algo que não estava ao alcance das suas famílias e portanto muitos sonhos foram deixados para trás.

Começaram a trabalhar muito cedo e em situação precária. 5 das 6 participantes, indicaram que trabalhar naquela altura era uma tarefa árdua. Como afirmam: “Fui sempre empregada doméstica, tratar de crianças dos filhos de outras pessoas, passar a ferro, lavar no rio.” (Participante C, 2015); “Apanhei ovos, vendi carne, criei 8 crianças, trabalhei no quintal, vendi tremoços, fiz de tudo um pouco” (Participante F, 2015); “ (...) fui trabalhar com 11 anos para uma fábrica têxtil. Trabalhei lá até aos 44, como cortadeira. Tive oportunidade de continuar a estudar, o meu tio dava-me essa oportunidade, mas eu não gostava de estudar, já estava cheia de escola. Fiz a 4ª classe. Fiz o exame numa 4ª feira, no domingo fiz a minha comunhão solene e na segunda-feira a seguir fui logo trabalhar.” (Participante D, 2015).

Em crianças era-lhes exigido comportamentos de adultos. “ (...) Íamos a Freamunde buscá-la por volta das 18h, e lá para as 2.30h da madrugada íamos a pé para Lustosa. Chegávamos a Lustosa, por volta das 8:00h bebíamos um café, ou um cálice de água-ardente, que era para dar força. Era o nosso pequeno-almoço. As crianças bebiam água-ardente logo pela manhã, porque não havia café, nem leite” (Participante F, 2015)

A região geográfica de onde são oriundas 5 das 6 participantes desta investigação, assistiu a um forte desenvolvimento industrial na área têxtil. Era com alguma facilidade que homens e mulheres daquela altura conseguiam trabalho numa fábrica. Foi a partir 1845, com a construção da Fábrica de Fiação do Rio Vizela, em Negrelos, Santo Tirso, que um grupo de industriais também se estabelece nessa zona geográfica, fazendo deste local o maior polo de atração de iniciativas industriais algodoeiras. (Alves, J. 2002). Este contexto socioeconómico é visível nas narrativas das participantes quando referem que “(...) comecei a trabalhar desde os 14 anos na fábrica em Vizela e mais tarde, quando fui para Angola – Luanda. A fábrica pertencia ao mesmo grupo que aqui em Portugal e foi muito fácil a minha adaptação” (Participante A, 2015).

Ao longo das sessões e com a realização dos exercícios de dinâmica de grupo específicos, muitas das participantes narraram situações em que tiveram que emigrar, foi o caso da Participante A, que foi para África, a Participante B, que foi para a Alemanha. A Participante D é brasileira e está imigrada em Portugal até ao momento. A Participante C migrou para a cidade do Porto, mas vinha com frequência a casa dos seus pais.

Nestas vivências multiculturais, estas mulheres vão dando conta de uma série de experiências que tiveram com as pessoas de outros países, de outro contexto sociocultural. A Participante A, que emigrou para Luanda indicava que “Lá eles são muitos negros e cheiravam muito mal porque não tomavam banho, não tinham higiene alguma”; “via mulheres mesmo brancas, casadas com pretos, mesmo pretos, os pretos são mesmo feios” (Participante A, 2015). A participante C

refere “*Deus me livre, credo, não queria um beijo daqueles burros, Deus me livre*”.

Nas narrativas relativas a experiências multiculturais, as participantes identificam-se mais facilmente com pequenas alterações culturais, como costumes e tradições diferentes, dentro do mesmo país, mas identificam-se pouco ou nada com pessoas e costumes de outros países, mesmo vivendo lá. As que saíram do seu país de origem, facilmente indicam as diferenças culturais, deixando transparecer muitas saudades “*Quando perdi o meu filho, eu fui para o mar, que na altura era um local que me dava muita calma e sossego. Sentia-me mais próxima de Deus... A realidade brasileira é completamente diferente da portuguesa*”. (Participante D, 2015); “*O trabalho em Luanda era a mesma coisa, mas o ambiente social era melhor, pois vivia-se muito melhor. O peixe, a carne, tudo era mais barato.*” (Participante A, 2015).

A necessidade de partilha de momentos menos bons, pareceu representar uma espécie de momento “terapêutico”, para estas participantes. Houve lugar à partilha de segredos escondidos durante muitos anos da Participante C, quando refere que teve um filho, mas nunca mais o viu desde o seu nascimento. A vida da participante B que sofre devido à doença degenerativa do seu marido. A impossibilidade de se ter realizado enquanto mulher como refere as Participantes E e F, e a infelicidade da perda de familiares.

### Considerações Finais

Os resultados preliminares desta investigação permitem, em traços gerais, tecer algumas considerações. A participação ativa neste projeto de investigação por todas as participantes nele envolvido, assim como a partilha de narrativas com os outros elementos foi, manifestamente, aumentando a sua intensidade ao longo das sessões.

À medida que as participantes contribuíam com a sua narrativa, desenhavam o seu perfil identitário e de pertenças pintando-o da forma a realçar os aspetos que consideram socialmente aceites e ofuscando aqueles pelos quais não querem ser identificadas – resultado da sua experiência de vida, ou simplesmente da forma como gostariam que a sua história fosse reconhecida. Desta forma, foram construindo também subjetividades e reivindicações conscientes.

Nesta partilha de gestos, atos, segredos e cultura individual, promoveram-se laços de solidariedade, de identificação com a história de vida do outro e inclusive tentativas de resolução de problemas situacionais.

### Referencias

Alves, J. (2002) *A Indústria Têxtil do Vale do Ave*. In MENDES, José Amado; FERNANDES, Isabel (Coord.) - Património e Indústria no Vale do Ave. Vila Nova de Famalicão: Adrave, 2002, p. 372-389.  
Amado, J. (2013) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ander-EGG (1980) *Metodologia y practica del desarrollo de la comunidade*. 10ª ed. Tarragona: UNIEURO.  
Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.  
Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Ed. Educa.  
Candau, J. (2008). *Antropologia da Memória*. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.  
Coutinho, C. (2013) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. 2ªed. Coimbra: Almedina.  
Damo, Veleda Moura & Gauterio, Cruz: *Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, enero 2011, disponível em [www.eumed.net/rev/cccss/11/](http://www.eumed.net/rev/cccss/11/)  
Freire, P. (1970). *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.  
Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Editora Moraes .  
Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra.  
Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
Guerra I. (2012). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Parede: Principia Editora  
Josso, M. (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa Formação  
Lima, R. (2003) *Desenvolvimento levantada do chão... com os pés assentes na terra* Desenvolvimento Local – Investigação Participativa Animação Comunitária. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.  
Moreira, Darlinda (2002) *Contas da vida: Interações de saberes num bairro de Lisboa*. Tese de doutoramento não publicada: ISCTE- Departamento de Antropologia  
Oliveira, P. & Carvalho, P. (2007) *Consciência e conscientização*. Paidéia, 2007 17 (37) 219-230  
Quitana, C. (1986). *Investigación participativa en educación de adultos*. Madrid: NARCEA.  
Santos, S. (1990) *Um Discurso sobre as Ciências*, (4.ª ed.) Porto: Edições Afrontamento.