

Conscientização, Trabalho de Formação e Emergência do Sujeito¹

Marijke de Koning

Sobre o sentido do trabalho de conscientização

A *conscientização* é o conceito central nas ideias sobre a educação do pedagogo brasileiro Paulo Freire. A conscientização é o processo educativo que permite ao indivíduo desenvolver uma consciência crítica activa e integrar-se de uma forma crítica numa acção de transformação. Segundo Freire (1971b) a “conscientização é antes de mais uma acto de conhecimento. Implica a revelação gradual da realidade (...)”.

Um colaborador e amigo de Freire, Moacir Gadotti, comenta:

“Paulo Freire tinha um verdadeiro *amor pelo conhecimento* e amor pelo estudo. Mas dizia que conhecemos para: a) *entender o mundo* (palavra e mundo); para *averiguar* (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar ideias; c) para *interpretar e transformar* o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo” (Gadotti 1998: 118).

E, segundo Maria de Lourdes Pintasilgo (1998), que integrou uma equipa de especialistas que introduziu a metodologia de conscientização em Portugal, no final da década de 60:

“(...) no domínio das ciências da educação há um esforço profundo para revelar a novidade que Paulo Freire trouxe à epistemologia. Para saber, para conhecer, para agir e intervir, é preciso perguntar – é que a pergunta já leva consigo a apetência, se não a intuição da resposta. O processo aberto da aprendizagem supõe a permanência do diálogo – conhecimento através do que se passa entre dois interlocutores (p.10).

A conscientização coloca à pessoa desafios (primários, elementares ou complexos) resultantes da tentativa de objectivar a situação em que se encontra. Mas através desse simples mecanismo de tomada da palavra face ao desafio que ele evoca, cresce a consciência de sujeito. Por isso, *a tomada da palavra é importante etapa do processo democrático na sociedade, do exercício e da aprendizagem da cidadania* (p. 12).

Se se confronta a realidade enquanto sujeito, a realidade desperta na pessoa uma multiplicidade de respostas segundo os momentos e os outros sujeitos que a enfrentam. As respostas da pessoa fazem dela uma consciência crítica, voltam para ela como um eco, objectivadas, desligadas de si. Por isso, as respostas da pessoa fazem a pessoa. E isto porque a resposta na filosofia de Paulo Freire não é uma opinião: *é reflexão, crítica, invenção, escolha, decisão, organização, acção*” (p.13).

¹ Adaptação do artigo “Pressuposto metodológico”, publicado em *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens*. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Lisboa: 2003.

Trabalho de formação para a emergência do Sujeito

“O sujeito não é nem identidade, nem «o ser» opostos ao sistema da razão e dos interesses, ele apresenta-se a nós como um trabalho (...)” (Dubet 1995: 117).

“(...) o sujeito não é um ser, mas um trabalho, um movimento do actor sobre si próprio pelo qual se esforça para construir a sua experiência e dar-lhe sentido” (p. 120).

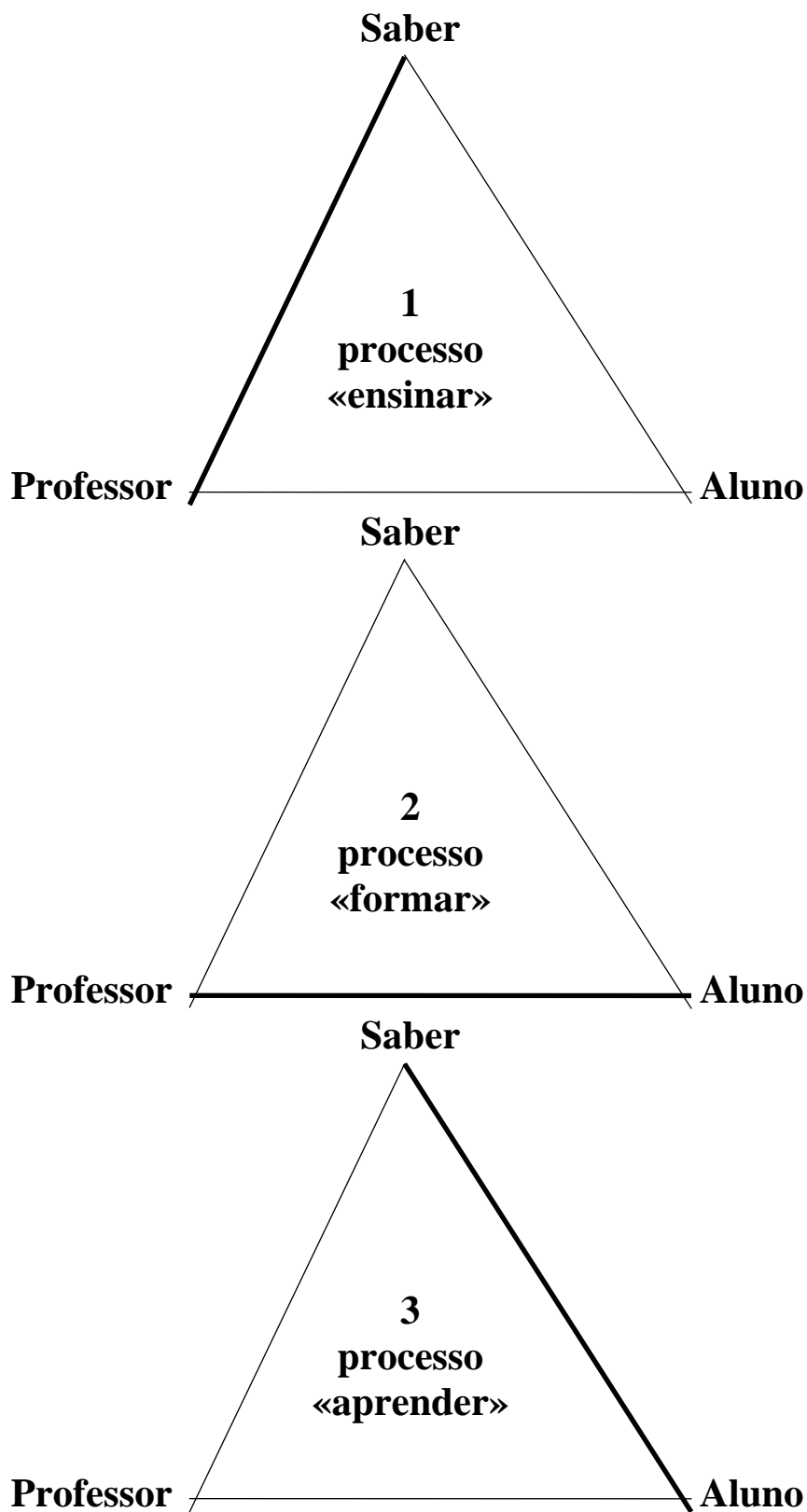
“A formação do sujeito (...) aparece apenas nas rupturas da modernidade, na distância do eu a si-próprio, na que opõe a «sociedade vivida» à «sociedade concebida». O sujeito manifesta-se da maneira mais banal e menos «heróica» na construção da experiência individual da qual os indivíduos reúnem os significados a fim de se conceberem como os autores da sua própria vida” (Dubet e Wiewiorska 1995: 9 - 10).

O sujeito da razão instrumental da Modernidade tem estado preso numa dicotomia que tem como pólos o «eu» individual que «desaparece» nas instituições, que é um «eu» transformado em objecto, e o «eu» da experiência, que é um «eu» que age sobre o mundo que o rodeia e assim emerge como sujeito. A escola e os espaços educativos em geral têm contribuído, através de uma relação pedagógica marcada pelo modelo instrucionista, para o desaparecimento do sujeito, tratando os alunos e formandos como objectos de uma «educação bancária» (Freire). *Skole*, a origem grega da palavra *escola* tem um equivalente em latim que é *otium*: ócio. O ócio de quem tem a vida garantida, que não precisa de «produzir». Para os gregos a escola tratava da vida do espírito, do *logos*, da teoria. Teoria separada da prática, que era a vida dos que labutavam em negócios, (*negotium*), a vida dos que tinham de produzir os meios. A Escola continua presa na dicotomia entre *Logos* e *Negotium*, reproduzindo a separação entre a Teoria e a Prática, entre a *Palavra* e a *Acção*

O que é que a escola “império dos signos” (Borderie 1994: 31) e os espaços de formação «produzem» hoje em dia? Contribuem para a emergência do Sujeito enquanto Actor/a Social? Será que professores/as e formadores/as já deixaram de ser “mestres do falar e pensar”, como os definiu, há meio século, Georges Davy (citado em Borderie 1994: 56)? Será que os alunos e formandos conseguiram abandonar o “lugar do morto” (Houssaye 1994: 16), que lhes era atribuído no «triângulo pedagógico»² que valorizava apenas a relação do professor com o seu saber, configurando deste modo o campo pedagógico da escola transmissiva, não construtivista? Será que, nos espaços de educação de adultos, “o isomorfismo pedagógico (a aprendizagem de novos modelos a partir da sua vivência no processo de formação) não estará a funcionar exactamente em sentido inverso, sendo o modelo escolar a marcar um processo que deveria ser, à partida, de formação de adultos” (Salgado 1994: 256)? Como conseguir que alunos/as e formandos/as possam advir à humanidade e tornarem-se sujeitos e actores/as sociais? O *trabalho de formação* dirige-se a “seres intrinsecamente curiosos e condenados a criar” (Canário 1998: 14) para que possam existir no tempo, numa perspectiva não dicotómica do *continuum Logos* e *Negotium*, numa procura de “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire 1997: 29), numa praxis de reflexão e acção transformadora.

² Ver esquema do Triângulo Pedagógico na página 3

**O TRIÂNGULO PEDAGÓGICO (segundo Houssaye) OU:
COMO COMPREENDER A SITUAÇÃO PEDAGÓGICA**



Como fazer emergir o Sujeito?

"(...) desde que se tente considerar de maneira determinista o nosso universo, a sociedade, o indivíduo, então o sujeito desvanece.

De facto, o nosso espírito parte-se em dois, conforme olhar o mundo ou de maneira reflexiva ou compreensiva, ou de maneira científica e determinista. O sujeito aparece à reflexão sobre si mesmo e de acordo com um modo de conhecimento intersubjectivo, de sujeito a sujeito, a que pode chamar-se compreensão. Em contrapartida, eclipsa-se no conhecimento determinista, objectivista, reducionista sobre o homem e a sociedade "(Morin, 1995, p 47 - 48)."

Na reflexão sobre si próprio em que o sujeito, numa dinâmica de *compreensão*, objectiva a sua forma de falar do mundo em que está inserido, o sujeito, num distanciar crítico da sua forma de pensar as coisas, transforma-se num «objecto» para si próprio, o que permite tornar a sua consciência mais crítica e mudar atitudes e formas de agir. É isto que corresponde ao «trabalho sobre si mesmo». É isto também que permite ao «eu» descrever a sua experiência subjectiva, torná-la num objecto sobre o qual é possível reflectir para, a seguir, confrontá-la com outros textos (outras ideias e teorias). Neste confronto toma ainda mais distância da sua própria experiência, o que vai aumentar a sua disponibilidade para a mudança e a sua capacidade de formular novas pistas de acção e intervenção.

O modo de conhecimento intersubjectivo é baseado no diálogo, em que se trata de um “confronto de lógicas” (Correia 1999: 32), entre sujeitos envolvidos num processo educativo, que podem ter como objecto de reflexão o mundo em que se sabem inseridos, o «eu» e o «nós» em situação e até a própria «consciência da consciência» do «eu» e do «nós».

Entre as pedagogias que permitem este modo de conhecimento intersubjectivo destacam-se a *filosofia da conscientização* de Paulo Freire e a *filosofia da responsabilidade* de Hannah Arendt.

A metodologia de conscientização desenvolvida por Paulo Freire tem como objectivo levar a pessoa de um estado de «consciência ingénuo», a um estado de consciência cada vez mais crítica.

“A consciência é, segundo Freire, um caminho até alguma coisa fora da própria consciência (...). Deste modo, a «conscientização» é, por definição, «método», no sentido mais geral da palavra: intencionalidade, estar-virado-para, caminho-para” (Hammen-Poldermans 1975: 27).

Segundo Paulo Freire “a conscientização é possível, porque a consciência humana, apesar de ser condicionada, tem a capacidade de reconhecer que é condicionada” (Freire 1970, 1974: 9). A conscientização situa-se ao nível dos processos «formar» e «aprender» do «triângulo pedagógico» de Houssaye que estrutura o campo pedagógico do espaço educativo. Jamais a conscientização pode ser entendida como processo «ensinar», pelo facto de, neste processo e segundo Houssaye, haver uma relação privilegiada entre o professor e o seu saber, que exclui o aluno desta interacção e não o deixa participar como sujeito no processo de reflexão crítica e na construção do saber. O processo «formar» baseia-se na relação privilegiada entre «professor» e «alunos», enquanto o processo «aprender» permite estabelecer uma relação privilegiada entre

«alunos» e «saber» (Houssaye 1994: 17). Nestes últimos dois processos o aluno funciona como *sujeito* e deixa de ser *objecto*.

Como entender esta dinâmica designada como «formação» que, tanto na escola como em todos os outros contextos de educação (não-) formal, possibilita esta relação privilegiada entre «sujeito-professor» e «sujeito-aluno»? Gostava de delimitar como entendo a «formação» e distingui-la do «*trabalho de formação*». «Formação» é “aquilo que aponta para um tipo de desenvolvimento humano, nomeadamente o de valores e de atitudes”, enquanto “«*trabalho de formação*» tem este desenvolvimento como objectivo” (Tenwolde 1986: 9). O *trabalho de formação* pode centrar-se no/a formador/a (hétero-formação), no/a formando/a (auto-formação) ou no grupo (co-formação) e é sempre um trabalho «sobre» a consciência dos/das participantes envolvidos no processo. O *trabalho de formação* consiste num “ultrapassar de contradições, passo por passo” (p.23) e encontra-se na interface entre a emancipação (política) e o crescimento espiritual. Crescimento espiritual entendido como “libertação de forças e potencialidades humanas” (p.12). Trata-se de uma forma de educação que “não é apenas direccionada para o exterior, mas também para o interior” (p.25).

“(…) gostava de caracterizar «desenvolvimento interior» como um alargar de fronteiras com as quais uma pessoa delimita a sua identidade. (...)”

O percurso da vida significa um percurso de aprendizagem, que permite ultrapassar fronteiras e descobrir novos horizontes, tanto interiormente como exteriormente. (...)”

Uma palavra antiga para ultrapassar barreiras é «transcendência». Transcendência que começa perto de casa e não deve forçosamente ser entendida como o último passo de um santo a caminho da sua espiritualidade. (...)”

Uma verdadeira espiritualidade não tem nada a ver com uma fuga do mundo e é um meio, não para alienar a consciência mas para acordá-la. É o caminho directo para o conhecimento de, e a solidariedade com o mundo, uma chave de ouro para quebrar o domínio do «eu», uma terapia excepcional contra um coração de pedra” (Tenwolde 1986: 28 - 29).

Alguns dos ingredientes que podem garantir que o *trabalho de formação* não consista apenas em mais um curso a «ministrar», podem, a partir daqui, ser inventariados de seguinte forma:

- o *desenvolvimento interior* concebido como um *alargar de fronteiras* com as quais uma pessoa *delimita a sua identidade*;
- o *percurso da vida* considerado *percurso de aprendizagem* e descoberta de *novos horizontes*;
- uma *verdadeira espiritualidade* entendida não como *fuga do mundo* mas como *meio para acordar a consciência e caminho directo para o conhecimento de, e a solidariedade com o mundo*.

Implica um processo de «aprendizagem a partir da experiência», o único que dá abertura ao «processo de conscientização» e que permite garantir na prática uma aprendizagem “com e contra a experiência” (Canário 1997: 1).

Um *trabalho de formação* que tem como objectivo contribuir para a mudança social, é constituído por percursos múltiplos e nómadas (circulares) da palavra à acção e da acção à palavra. Numa praxis que se pretende que seja saber falar e agir para que algo de novo possa acontecer:

“A palavra é entendida, aqui, como palavra e acção: não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela «praxis», palavra cuja discursividade flui da historicidade - palavra viva e dinâmica, não categoria inerte (...). Palavra que diz e transforma o mundo” (Freire 1972: 24).

Segundo Freire, e tão próximo ou talvez até sinónimo à Hannah Arendts *Action*, na «praxis» a acção e a reflexão são igualmente importantes, porque a palavra contém

“(...) duas dimensões: acção e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interacção tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja praxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire 1972: 111).

Valorizar o saber narrativo

Aprender a dizer e aprender a recolocar a palavra «em campo», para que possa ser «agida», implica aprender a movermo-nos entre dois tipos de saber, sem sacrificar um em favor do outro. Trata-se de aprender a ultrapassar a abordagem dicotómica, que separa os saberes «narrativos» dos saberes «demonstrativos», que isola as duas «grandes modalidades do discurso» uma da outra. Esta «separação» estrutura quase sempre a organização do saber que é transmitido nos contextos de educação formal:

“um envia ao mundo do mito e da crença e o outro ao mundo da verificação, da experimentação e da demonstração” (Dufour 1996: 32).

“O saber narrativo (...) mobiliza um fundo infinito de lendas, de contos, de histórias, (...) que não cessa de se renovar à medida que os sujeitos se religam no decorrer do tempo através do exercício da palavra” (p. 33).

“(...) o saber narrativo joga um papel decisivo na socialização do sujeito. (...) no saber narrativo, não há referente independente dos sujeitos que dele falam, não há realidade exterior ao que se diz dele, não há distância entre a palavra e a coisa (...) no saber narrativo, o mundo depende da forma como se fala dele (...) *eu* conto-te *a ti* a história que ele tem *de ele*” (p. 35).

«Eu» e «tu», ambos sujeitos num processo de conhecimento do objecto «*il*», enquanto

“ (...) o saber demonstrativo implica a possibilidade de repetir os enunciados” (p.37).

“Lá onde o saber narrativo permitia produzir saberes múltiplos e únicos (...) o saber demonstrativo permite produzir saberes sempre válidos em todo o lado” (p. 40).

No *trabalho de formação* com adultos (e jovens), e numa perspectiva de *conscientização*, o saber narrativo que informa os momentos hermenêutico e crítico-analítico do processo andragógico, exige alternadamente uma implicação subjectiva e um distanciamento objectivo. No momento crítico-analítico, em que a realidade narrada é confrontada com factos e dados «repetíveis» do mundo que nos rodeia, o saber demonstrativo enriquece o saber narrativo. Enquanto não esquecemos, à luz do princípio de incerteza,

que também os saberes «válidos em todo lado» sobre os factos e os dados são sempre provisórios, importa sublinhar que sem o saber narrativo, o saber demonstrativo ficaria fechado num mundo sem *sujeitos*. Para que o mundo possa continuar a existir, como o dizia o escritor Harry Mulisch, importa continuar a contar a *história* que existe atrás de cada coisa.

O saber demonstrativo e o saber narrativo constituem-se mutuamente, o que permite enriquecer a nossa experiência com outras «leituras» da realidade (baseada em novos factos e dados). Só assim é que o processo que leva à consciência crítica pode ser entendido de uma forma «certa»:

“O que tentamos fazer no processo de conscientização não é atribuir à consciência um papel de criação total, mas reconhecer o mundo «dado», estático, como um mundo «dador», dinâmico.

Conscientização é antes de mais um acto de conhecimento. Implica a revelação gradual da realidade, na qual entro a pouco e pouco, penetrando a essência mais funda dos factos, que tenho diante de mim, como objectivos susceptíveis de serem conhecidos, até que, no termo do processo, eu possa descobrir a razão de ser desses factos.

A conscientização não pode basear-se numa consciência isolada do mundo; ela é a expressão do processo dialéctico entre consciência e mundo.

A conscientização destrói a convicção de que é no foro da consciência que se opera a transformação do mundo; torna claro que é no próprio mundo, na história e na prática vivida que o processo de transformação é real” (Freire 1971b).

Sendo a palavra «verdadeira», acção e reflexão (Freire), é preciso (aprender a) dizer a palavra para que ela possa transformar o mundo e realizar o aspecto pragmático do processo educativo.

Multiplicar as palavras, entendidas como palavra e acção, para que as pessoas possam pronunciar o mundo e participar na sua transformação. É um trabalho que pretende que as pessoas possam crescer simultaneamente em liberdade, como em responsabilidade assumida:

“As pessoas só são livres na medida em que criem em si um referencial e ajam em função dele, movimentando-se no interior de um campo de forças dado. Daí o carácter obsoleto das ideologias e da adesão simplista a códigos formais” (Pintasilgo 1985: 229).

A emergência do sujeito: “um trabalho sobre si mesmo”

“A autonomia do sujeito não é dada aos indivíduos, ela resulta dum trabalho sobre si mesmo, duma mistura de resistência e de compromissos, de solidariedades e de conflitos nos quais os actores constroem uma capacidade crítica, uma distância e uma emoção que só lhes pertencem a eles” (Dubet e Wieviorka, 1995:10).

O sujeito do processo de aprendizagem, não é Sujeito no sentido de uma identidade já construída, mas sim um Sujeito que se apresenta a si próprio e aos outros como um trabalho. Um trabalho que consiste num movimento do/a formando/a, enquanto actor/a social, sobre si-próprio/a, e sobre o mundo que o/a rodeia, e em que tenta (re-)construir a sua experiência, dando-lhe sentido. Assim, torna-se também autor/a da sua vida, vida que sabe projectar e fazer acontecer “sentindo, pensando, agindo, sonhando, viajando”, amando também

o conhecimento para poder “ler o mundo” e intervir de uma forma lúcida e eficaz.

Sendo a construção da autonomia um processo de trabalho sobre si, o *trabalho de formação* consiste em proporcionar pistas para que a *viagem* feita de percursos se possa realizar, seguindo tantos *sentidos* (no sentido de rumo) quanto as pessoas para os traçar.

O grupo em formação constitui o meio em que é possível experimentar esta autonomia, que é sempre uma autonomia «inacabada», em construção.

São quatro os caminhos conducentes à autonomia pessoal (Cardoso 1996: 73):

1. Segurança de atitudes no plano socioafectivo (segurança, confiança, auto-estima, auto-imagem);
2. Competências intelectuais (sentido crítico, reflexão, problematização);
3. Consciência crítica dos interesses e valores;
4. Conhecimento das capacidades e aptidões próprias.

Os autores referem que a autonomia pessoal é a base para a “liberdade intelectual e moral” e para a “realização individual e social gratificantes” (p.73). Penso que estes “percursos para a autonomia” oferecem uma estrutura de base, tanto para a prática pedagógica com crianças e jovens, como para a prática andragógica com adultos. Permite um «trabalho sobre si mesmo», tanto da parte dos educandos e formandos, como da parte dos educadores, professores, formadores e animadores.

É preciso entrar em contacto com o pensamento de Edgar Morin para entender que a autonomia é a capacidade de gerir «dependências»

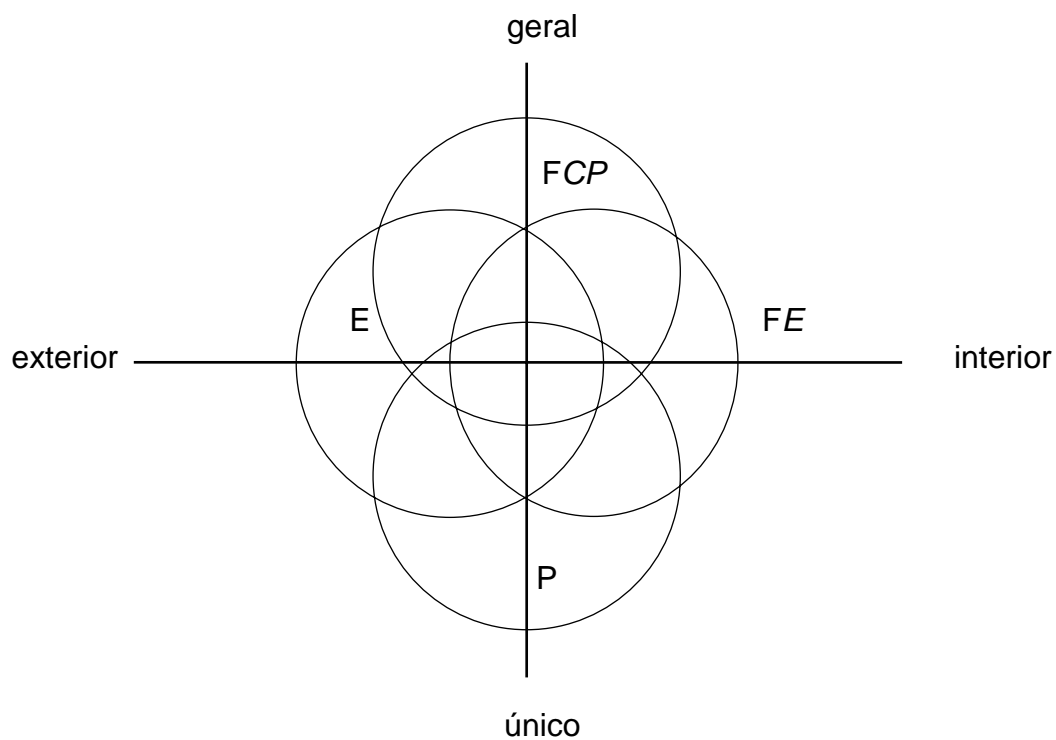
“(…) a ideia de autonomia inseparável da ideia de auto-organização. A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, mas uma autonomia que depende do contexto tanto biológico, cultural como social. Um ser vivo para ser autónomo, trabalha, gasta energia e deve colher energia do seu meio. Assim, a sua autonomia é dependente de um meio. Nós, seres culturais e sociais, não somos autónomos senão a partir de uma dependência original em relação a uma cultura, linguagem, e saber. A autonomia é possível não em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos” (Morin 1995: 48).

Trata-se de um Sujeito que sabe que emerge de um contexto e que sabe, por isso, que a sua autonomia depende da sua capacidade de gerir as suas dependências. Assim, a autonomia não é independência, nem liberdade absoluta, mas sim a capacidade de gerir as múltiplas dependências do meio em que o Sujeito se movimenta. É uma autonomia que se traduz numa interdependência, resultado do trabalho do Sujeito sobre si-próprio. Implica empenhamentos solidários e construção de uma consciência crítica.

A realização do percurso para a autonomia pessoal baseia-se no conceito de «emancipação» como uma «norma de acção». É preciso *action*, *falar* e *agir*, no sentido da definição de Hannah Arendt, para que o Sujeito se possa emancipar.

Trabalho de formação em quatro contextos

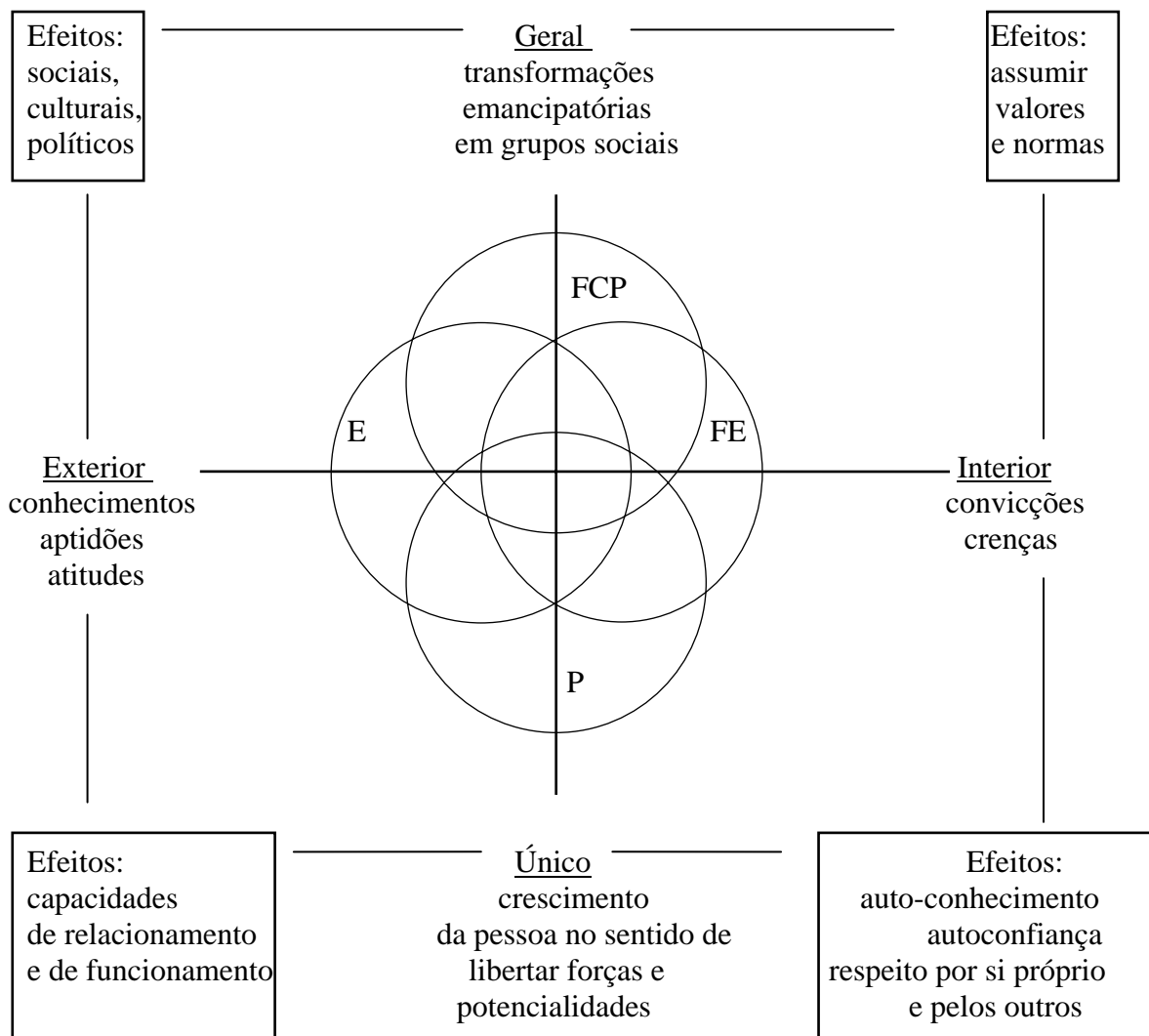
Tenwolde (1986) coloca os contextos em que se realizam processos educativos em duas dimensões, criando quatro contextos em que se realiza trabalho *de formação*: Ensino (E), Formação cultural e política (FCP), Formação espiritual (FE) e Psicoterapia (P):



O interessante deste esquema é que os contextos se sobrepõem parcialmente e que nenhum deles se situa dentro das fronteiras de um dos quadrantes. Definindo o conteúdo dos pólos e os objectivos a realizar em cada quadrante (efeitos), podemos constatar que:

- 1.) em cada contexto, podemos encontrar, embora em proporções não iguais, os processos «ensinar», «formar» e «aprender»;
- 2.) em cada contexto, é prestada atenção à pessoa como ser único e ao grupo em geral;
- 3.) em cada contexto, há espaço para mudanças interiores e exteriores.

Assim, o esquema completa-se da seguinte forma:



Ensino (E)
 Formação cultural e política (FCP)
 Formação espiritual (FE)
 Psicoterapia (P)

Bibliografia

- BORDERIE, René la (1994). *Poderá falar-se de comunicação educativa?* Colóquio, Educação e Sociedade 5. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CANÁRIO, Rui (1997). "Aprendizagem, experiência e currículo". *Ensinus*.
- CANÁRIO, Rui (1998). *A escola, a crise do mundo urbano e a questão social*. II Forum da Comunidade Educativa do Vale da Campanhã.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- CARDOSO, Ana M.^a; PEIXOTO, Ana Maria; SERRANO, M.^a Carmo e MOREIRA, Paulo (1996). *O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão*. In: Alarcão, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (1999). *Os «lugares-comuns» na formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- DUBET, Francois (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBET, Francois (1995). *Sociologie du Sujet et Sociologie de l'Expérience*. In: Colloque de Cerisy. *Penser le Sujet. Autour d'Alain Touraine*. Fayard.
- DUBET, Francois; WIEVIORSKA, Michel (1995). *Introduction*. In: Colloque de Cerisy. *Penser le Sujet. Autour d'Alain Touraine*. Fayard.
- DUFOUR, Dany-Robert (1996). *Les sujets de l'éducation*. In: Bouchard, Pascal. *La question du Sujet*. Paris: L'Harmattan.
- FREIRE, Paulo (1970,1974). *Culturele Actie voor vrijheid*. Baarn: In den Toren.
- FREIRE, Paulo (1971b). *O que é a «Conscientização»*. Textos extraídos de: *Pour une alphabétisation politique*. IDOC n.º 40, p. 47-60; *Cultural action for freedom*, Harvard Educational Review, monograph series n.º 1; "The mythologization of conscientization", conferência realizada em Cuernavaca, México, Jan.71. GRAAL: documento policopiado.
- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (1998). "Lições de Freire". In: *Educação, Sociedade e Culturas, N.º 10*.
- GASPARD, Françoise (1995). *Le sujet est-il neutre?* In: Colloque de Cerisy. *Penser le Sujet. Autour d'Alain Touraine*. Fayard.
- HAMMEN-POLDERMANS, Riet (1975). *De methode Paulo Freire. Een strategie voor bewustwording*. Bloemendaal: Nelissen.
- HEGEDUS, Zsuzsa (1995). *Globalisation des rapports sociaux et personnalisation des enjeux à l'ère informationnelle*. In: Colloque de Cerisy. *Penser le Sujet. Autour d'Alain Touraine*. Fayard.
- HOUSSAYE, Jean (1994). *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. In: Houssaye, Jean. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ASF éditeur.
- 93.
- KONING, Maria Helena de (2001). *Da acção à palavra ou a construção do sentido num trabalho de formação de mulheres*. Porto, FPCE-UP.
- MORIN, Edgar (1995) *Le concept du sujet*. In: Colloque de Cerisy. *Penser le Sujet. Autour d'Alain Touraine*. Fayard.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes (1985). *Dimensões da Mudança*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes (1998). Prefácio. In: *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto Editora.
- TENWOLDE, Hans (1986). *Leren inspireren. Vormingswerk op het snijvlak van politieke strijdbaarheid en spirituele groei*. Anthos.
- TOURAINE, Alain (1997). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.