

UM EXERCÍCIO DE MEMÓRIA(S):
40 ANOS A VIVER PELA EDUCAÇÃO,
PELA CIDADANIA

Maria Jorge Ferro

Maria Jorge Ferro, Doutora em Psicologia, na especialidade de Aconselhamento, pela Universidade de Coimbra. Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: mariajorgef@fpce.uc.pt

Introdução

Sobre como percebemos as interações no espaço lusófono e no mundo ou da razão de ser do título deste trabalho

Sendo este texto, de certo modo, um retomar do trabalho desenvolvido aquando da investigação para Doutoramento em Aconselhamento na Universidade de Coimbra, a sustentação teórica assente nos princípios da *Teoria construída a partir do terreno/dos dados* criada por Glaser e Strauss¹ (1967) e nas novas abordagens de Charmaz² (2006) constituiu-se e assume-se como campo próprio para onde se remetem as escolhas reflexivas e decisões que estiveram na origem do trabalho que necessitou de alargar raízes a diversos aspectos da vida humana. Essa tarefa comportou uma multiplicidade de autores e perspectivas que, necessariamente, não estão nunca exaustivamente descritas³, para aprofundamento). Estudámos as abordagens críticas sobre a raça e o “outro” e partimos do princípio da necessidade de tomar o “outro” diferente de nós como alguém que queremos conhecer. Revimos as abordagens sobre a importância das redes de suporte, as teorias do desenvolvimento, aspectos das migrações, focámos a relevância central da comunicação, das interações sociais, da Língua, das transições, enfim. Inicialmente sustentámos a reflexão em raízes e autores desde clássicos da filosofia à *Escola de Frankfurt* muito especialmente. Ainda que concordemos que a *desconstrução* não conduz necessariamente à *re-construção*⁴, assumimos que as reflexões acerca dos processos de desconstrução são fundamentais como ponto de partida para a mudança. Daí termos começado por estes autores. Para podermos, com base no conhecimento do passado, melhor agir no aqui e agora e, sustentadamente, planear o futuro.

Fazer uso da(s) memória(s) pessoais e implicarmo-nos, de novo, na reflexão acerca da Cooperação Lusófona, é tarefa assumida como recorrentemente imprescindível, pois continua a parecer-nos verdade que a História comum e a Língua Oficial não podem ser os únicos elementos a dar sentido à manutenção das ligações entre os oito membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Além disso, o esforço de integração, de acordo com o estabelecido nos Decretos-Lei de há dezenas de anos, não se tem cumprido: os estudantes portugueses deviam saber mais das Histórias de cada um dos sete (dos oito!) países da CPLP e deviam ser mais envolvidos no trabalho de troca cultural que cada Acordo previa. Este é mais um trabalho que falta concretizar: Falta efectivamente um *agir* provocado por um *acordar* para *cooperar*.

¹ Barney GLASER; Anselm STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey, 1967.

² Kathy CHARMAZ, *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, 2006.

³ Maria Jorge FERRO, *Teoria Crítica e Aconselhamento – Para uma intervenção multicultural com os Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra*. Coimbra, 2010, Tese de Doutoramento não publicada.

⁴ Sam WARNER, *Understanding the effects of child sexual abuse: Feminist revolutions in theory, research and practice*. New York, 2009,

O Sentido da Investigação

Sobre a investigação junto de Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra

Trabalhar com os estudantes oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa, com estudantes chegados de Timor ou do Brasil, confronta-nos com questões várias e, uma delas, possivelmente a mais delicada, é a questão do racismo. Ruth Benedict (1939) afirmava que o racismo era uma expressão à qual todos estávamos sujeitos; dizia que, sobre este assunto, a favor ou contra, todos tínhamos de tomar partido. Daí que, conforme a escolha que no momento presente se fizesse, assim seria escrita e contada a história no futuro. Os seus trabalhos remontam aos anos 20/30 do século XX, e a História, desde então, não se escreveu livre desse “ismo” ligado à ideia de raça. As formas como as histórias pessoais são construídas e os matizes dessas memórias que se vêem espelhadas nos gestos, atitudes e percepções do dia-a-dia, num país distante e distinto do de origem, vão conferir especificidade à(s) narrativa(s) que cada indivíduo assume como sua(s).

A história pessoal é, fundamentalmente, baseada em escolhas. Escolhas daquilo em que se quis acreditar, daquilo que foi construído, do percurso que trouxe aquela pessoa àquela situação precisa, àquele espaço exacto em que se encontra naquele momento pontual da sua vida e do que se prepara para elaborar a partir daí. A história de cada um é sustentada por memórias. As suas e as dos outros significativos que, de algum modo (narrando, contando com maior ou menor pormenor, brincando em jeito de “recordas-te de...”), vão trazendo ao presente aspectos, acontecimentos, escolhas ou (quase) acasos que fizeram de cada um exactamente aquele ou aquela que julga “ouvir”-se quando se conta. Cada um assume-se como se vê e como julga que é visto/a pelos outros com quem se relaciona. Então, poderemos considerar cada história pessoal como a verdadeira história daquele indivíduo?⁵ Quer dizer, existirão histórias (pessoais) que possam não ser sustentadas numa forma de verdade? Assumimos que as narrativas pessoais encerram a leitura mais profunda da vida, assumidas por cada sujeito como autor do seu percurso pessoal. Desse modo, o trabalho que desenvolvemos assentou nas leituras de pessoas: Em diferentes formas de expressão de um grupo relativamente vasto de indivíduos que, estudando em Coimbra, trazem consigo histórias de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e de Timor.

Um dos sentidos que suportou a necessidade de partir para a investigação das circunstâncias de vida desta população fundamentou-se na preocupação sobre o sucesso académico e pessoal que estávamos a garantir a estes estudantes: Começámos a perceber que tínhamos na nossa presença uma população com claras dificuldades, necessitando que com ela se desenvolvesse um trabalho de acompanhamento profundo.

⁵ Salman RUSHDIE, *Haroun and the Sea of Stories*. London, 1990.

Notas sobre a importância da Língua

A Língua (Portuguesa), que se assume como patamar de encontro e como base de garantia à integração destes estudantes, como “não problema”, constitui, efectivamente, uma dificuldade e um entrave fortíssimo ao seu sucesso académico, tal como pudemos perceber na relação que estabelecemos ao longo da investigação. Ler, como factor imprescindível de sucesso pessoal, de sucesso das nações porque berço de indivíduos capazes de explorar significados e por isso, também, capazes de exigir e contribuir para a justiça social “Ler é fundamentalmente extrair significado e ensinar a ler é ensinar a obter o máximo de significado do material escrito, com a máxima autonomia possível”⁶. Mas é precisamente nessa capacidade de encontrar significado que o trabalho de estudante tem encontrado maiores entraves – especialmente no caso dos estudantes que acompanhamos, uma vez que, pese embora o facto de serem oriundos de países que têm na língua de Camões o seu idioma oficial, não se verifica que seja essa a expressão mais comum em cada um desses países. Com a oralidade comprometida, é a própria escrita, e a imprescindível leitura, que se vê condenada.

Os estudantes provenientes de todos os Países cuja Língua Oficial (ainda) é o Português são, quando chegados a Portugal, considerados iguais aos estudantes portugueses por partilharem (em termos oficiais) a mesma Língua e por terem uma cultura idêntica quando, na verdade, eles provêm de Países bastante distintos de Portugal, com práticas culturais, hábitos, usos, costumes, regras e normas de conduta, formação escolar, bases científicas e práticas de escola muito distintas das portuguesas. Por tais razões, para além das questões óbvias e incontornáveis do afastamento da família e dos amigos, dos grupos sociais de suporte, estes indivíduos experimentam vidas conturbadas, dias de angústia profunda e a aventura da formação pessoal com vista ao regresso ao seu País de nascimento, no sentido de vir a trabalhar para a construção de Países mais fortes, capazes e desenvolvidos, encontra-se visceralmente comprometida.

A diferença de hábitos culturais e modos de estar são aspectos que dificultam ou entram a adaptação e o bem-estar com vista ao sucesso académico destes indivíduos. Talvez pelo facto de nos assumirmos como idênticos em termos culturais, sociais e, consequentemente, escolares, temos vindo a descurar estes estudantes que oficialmente são falantes do Português, mas que na realidade não se expressam em “Português”. Podemos perguntar-nos, então, como se constroem as narrativas dos estudantes dos Países de Língua Oficial Portuguesa, deslocados e estrangeiros em Portugal, sendo que se encontram em rotinas bastantes díspares daquelas que seriam “esperadas” aquando da definição dos acordos de mobilidade de estudantes? Como contam, para si mesmos (e para os outros), a experiência de vida enquanto estudantes da mais velha academia portuguesa e como esperam vir a deixá-la?

⁶ Inês SIM-SIM, “Aprender a ler: quando começar e como”. *Noesis*. Lisboa, Nº 59, 2001, pp.28-33, p. 31

Percursos

1. *Preparando um caminho*

A passagem de um tempo de vida associado a alguma despreocupação, ligado à impressão de tudo se poder e de se ter tempo para tudo desejar, típico da adolescência saudável ou normal, para um tempo onde o trabalho escolar já não é apenas dirigido ao prosseguimento de estudos, mas tem em vista uma dada profissionalização, onde os desejos se vêem canalizados por uma escolha anterior e onde o desejo de transformação dos vínculos familiares é forte, leva cada indivíduo a sentir alguma urgência na redefinição das anteriores convivências, consigo mesmo e com todos os outros.

A transição antes percebida como eminentemente linear – final da preparação escolar, início do trabalho, criação do par amoroso e possível conjugalidade, seguida de parentalidade – viu-se alterada. O que significa que, nos dias de hoje, tornar-se adulto é um tema delicado marcado por transições frequentemente pautadas por rupturas e retrocessos, avanços e receios vários. Como apontam os trabalhos de Win e Dwyer⁷ (1999) ou a revisão de Ferreira e Ferreira⁸ (2001) sobre as implicações pedagógicas no ensino superior do desenvolvimento do jovem adulto, não será razoável continuar a falar de transição mas importará, sim, referir as diversas transições por que passam os jovens adultos e suas famílias até ao momento em que a emancipação dos mais novos possa ser vivida por um período tal que se assuma a presença (ou a consolidação) de um novo adulto.

2. *Outro País, outra rede, outra jornada*

Nos Estudantes da Cooperação, o apoio familiar não se refere especialmente a condições financeiras. Trata-se, na maior parte das vezes, de uma forma de apoio mais afectivo ou emocional – provocado pelo imenso orgulho associado à presença do jovem estudante a realizar um sonho de formação académica numa Universidade tão estimada quanto a Universidade de Coimbra. Com efeito, a grande maioria dos Estudantes da Cooperação não pode contar com o suporte financeiro das famílias, ainda que muitas se esforcem e se mobilizem entre si. Mesmo sendo Portugal um país considerado “pouco dispendioso” e, também por isso, preferencial para a vinda dos Estudantes da Cooperação, o esforço económico da manutenção do jovem estudante cabe-lhe a ele mesmo, em grande parte.

Muitos dos estudantes, ainda que representando um grupo de elite das sociedades de onde são oriundos, vêem-se obrigados a viver uma experiência de elevado esforço no sentido de conseguir garantir a sua própria subsistência. Subitamente, vêem-se obrigados a ter de assumir responsabilidades a que antes não estavam minimamente habituados: por

⁷ Johanna WIN; Peter DWYER, “New directions in research on youth in transition”. *Journal of Youth Studies*, V 2, nº1, 1999, pp.5-21.

⁸ FERREIRA, Joaquim Armando; FERREIRA, António Gomes, “Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, V 35, nº 3, 2001, pp.119-159.

exemplo, têm de aprender a cozinhar, a controlar horários, a ponderar gastos, têm de encontrar um trabalho remunerado que suporte as despesas inerentes à vida académica, têm de tomar decisões sozinhos... Os Estudantes da Cooperação experimentam uma forma de transição tão mais forte quanto mais ligados antes estavam à família de origem e essa transição confunde-se, em muito, com a que se associa à passagem para a vida adulta.

É notória a rapidez com que se lhes é exigido que tomem conta de si mesmos e que, em simultâneo, mantenham a frescura e a leveza da adolescência que ainda há pouco deixaram de viver plenamente. Por outras palavras, aos Estudantes da Cooperação é exigido que saibam como manter-se jovens adultos num modo de vida repleto de exigências adultas⁹. Que impacto terão estes factos nas suas vidas? Na definição de si e dos seus projectos de vida? Como farão para lidar com a diferença percebida entre desejos e novas exigências provocadas por uma sociedade, cultura e grupo social tão distintos dos de origem?

3. Em direcção a uma meta?

Qualquer resultado provocado pela transição, intrínseca à experiência do estudante universitário, será marcante na vida futura mas, calculamos, o processo é mais radical nos Estudantes da Cooperação. A impressão de ter alcançado um patamar como meta será gradualmente alterado à medida que o estudante for percebendo que nada termina com a conclusão do grau. As dificuldades sentidas nesse processo não são mais que uma amostra das dificuldades que a vida toda pode ainda reservar-lhe; assim como as conquistas, as glórias e as razões de grande satisfação, têm de ser vividas pelo indivíduo de modo a daí retirar aprendizagens várias no sentido da consolidação da sua identidade.

As preocupações, as motivações e narrativas pré universitárias e as que se constroem durante a passagem para a vida activa são, pois, aspectos marcantes na construção do indivíduo. O processo de transição é sempre um capital a partir do qual se organizará toda a vida futura – ainda que o processo de desenvolvimento pessoal, entendido à luz das teorias da aprendizagem ao longo da vida, não termine com a conclusão do grau¹⁰. A academia põe à prova cada indivíduo, no que respeita à sua disponibilidade para lidar com as diferentes provas e os diversos obstáculos quer estes sejam científicos, sociais ou afectivos; Tem, por exemplo, de conseguir lidar com as mais diversas questões,

⁹ Embora as exigências referidas possam assumir-se como muito idênticas ao que se passa com qualquer estudante, independentemente da sua nacionalidade, a situação destes (Estudantes da Cooperação) é, efectivamente, outra. Por exemplo, quase todos trazem consigo expectativas pouco realistas no que respeita à concretização de objectivos académicos; Chegam à Universidade com hábitos e métodos de estudo diferentes; Especialmente as mulheres, têm tempos distintos do usualmente assumido como expectável e/ou saudável (em Portugal) para a constituição de família e/ou ter filhos; Os hábitos alimentares, de sono e de à vontade em relação ao clima também interferem com o seu bem estar; As estratégias de tomada de decisão; A língua portuguesa, que não é, afinal, a chave para a solução de todos os problemas de comunicação; A impressão de distância em relação à família, aos amigos, às “regularidades” ou ao que podemos tomar como “zona de conforto” pessoal, afecta toda a organização de cada um/a como pessoa.)

¹⁰ Arthur CHICKERING; Nancy SCHLOSSBERG, *Getting the most out of college*. Boston, 1995/2001.

burocráticas, legais, diferentes escolhas, novos desafios. A questão que se coloca aos estudantes oriundos dos países das antigas colónias portuguesas prende-se com a ideia da *velocidade da vida* – “We are living at a time when one age is dying and the new age is not yet born.”¹¹. A transição é radical. Razões históricas, culturais ou, mais simplesmente, de identidade são o móbil da trama de vida que os espera e a que terão de responder mais depressa do que poderiam imaginar ao prepararem-se para a estadia em Portugal. Momento talvez em que as suas vidas adquiram outra corrente e, a partir desse instante já não basta fazer bem, é necessário fazer melhor a todo o momento¹².

Seja qual for o caso de cada novo estudante da Universidade de Coimbra, com idade que o remeta à adolescência próxima ou de idade que o faça ser tão ou mais velho que muitos dos seus professores, com vida afectiva satisfatória ou a experimentar grande isolamento, passando os dias sem grandes dificuldades de suporte financeiro ou tendo de procurar constantemente um meio de subsistir, a experiência na Universidade de Coimbra será vivida de modo único. A procura do convívio com outros estudantes oriundos do seu país, a mistura e a formação de grupo com estudantes de outras nacionalidades, a experiência das exigências de trabalho e estudo, a partilha de ânsias, desejos, medos, angústias, alegrias e tristezas irá depender daquilo que serão as escolhas pessoais e a disponibilidade pessoal de cada um. A verdade é que todas essas experiências serão travadas num meio sócio-cultural bem distinto daquele de onde são naturais. Essa experiência, numa altura do desenvolvimento tão exigente quanto o final da adolescência e a preparação para a assumpção dos papéis de adulto e para a vida activa, será forçosamente única. Ainda que saibamos que a questão da construção e da definição da identidade, de grupo ou nacional, obrigue à diferenciação de particularidades que podem, especialmente no caso destes sujeitos que estão muito longe de “casa”, levar a extremar posições, escolhas ou modos de expressão, também reconhecemos que as culturas vivas¹³, tal como as pessoas, são receptivas às influências externas, ao contacto.

O sentido da Cooperação *Pela Educação, pela Cidadania*

Se atendermos à perspectiva da cultura como produto da democracia por oposição ao autoritarismo¹⁴, perceberemos a inevitabilidade de continuar a trabalhar as questões da educação, das suas modalidades e dos seus impactos junto dos diversos grupos envolvidos na Cooperação. Assumindo que o conhecimento que temos do mundo é uma construção mental, temos de procurar ler a noção de Cooperação que os estudantes dos diversos Países

¹¹ Rollo MAY, *The Courage to Create*. New York, 1994., p.11

¹² Jean-Paul SARTRE, *As palavras*. Lisboa, 1964.

¹³ Marc AUGÉ, *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa, 1998/2006.

¹⁴ Carlos LEONE, “A Teoria do Conhecimento em António Sérgio – Entre polémica e pedagogia”. *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*, Nº 29, 2012, pp.25-31. [Consultado 24 jan 2014]. Disponível na [www: http://cultura.revues.org/997](http://cultura.revues.org/997).

de Língua Portuguesa têm desse articulado. Devíamos ainda chamar à discussão o grupo de estudantes de nacionalidade portuguesa de modo a implicarmo-nos numa verdadeira troca de saberes, de solidariedade alargada, de interacções várias, de interajuda¹⁵.

A verdade é que os tempos que todos vivemos, nos mais diversos pontos do planeta, são incertos e inseguros, refletem aproximações e divergências excruciantes, que talvez se devam a uma aquietação estranha e imprecisa que deixou as populações dos diferentes Países de Língua Portuguesa quase alienados das suas responsabilidades de cidadania no pós Abril de 74. Terminado que parecia estar o trabalho de derrube da opressão dos direitos básicos e inalienáveis das pessoas, portugueses e demais povos da língua portuguesa podiam descansar. Nada mais errado. Depois de um “inimigo” derrotado, as populações não podem deixar de se manter atentas. A perda desse “inimigo” comum¹⁶, que garantia um nível crescente de união até ao seu “extermínio”, conduz à desagregação das energias, do sentido (comum) antes tão alimentado e capaz de sustentar a acção colectiva. Em Portugal ter-se-á começado a desvanecer pouco depois de 1975, nos diversos países africanos um pouco mais tarde apesar (ou por causa) dos efeitos de décadas de subjugação (política, cultural, económica, escolar...). 40 anos depois, a urgência de repensar o que nos une é cada vez mais sensível e as diferenças (se não pioraram) continuam a fazer-se sentir, daí que nos pareça importante lembrar estas palavras: “num mundo marcado pelos avanços científicos e tecnológicos que permitem encurtar as distâncias e aproximar culturas através de rápidos processos de integração... (as Universidades da AULP) não podem ficar indiferentes à exclusão social, às desigualdades e à marginalização que ainda grassam no espaço da lusofonia.”¹⁷.

Se retomarmos as teorias de Schultz (*Human Capital Theory*, 1961) e Becker (Capital Humano geral e específico, nos desenvolvimentos das propostas de Schultz, a partir de 1964) (prémios Nobel da economia em 1979 e 1992, respectivamente), reconhecemos a ciência como força motriz do progresso e é nessa perspectiva que cremos que a Cooperação continua a fazer todo o sentido. Como Schultz (1963) lembrou, países como o Japão, a Alemanha ou o Reino Unido, alcançaram níveis de desenvolvimento extraordinários no pós guerra, facto que se deveu às suas populações saudáveis e altamente educadas. A atenção à saúde e à educação e o empenho dos Estados nesse cuidado conduz (conforme a teoria) a retornos significativos de crescimento e desenvolvimento civilizacional. A atenção aos aspectos de discriminação racial ou à organização das famílias (com a referência incontornável à gestão do tempo na díade família/trabalho foi, por exemplo, algo central nas abordagens de Becker (1981 – importará rever a publicação de: *A Treatise on the Family*,

¹⁵ Cristina SARMENTO, “Da Língua à Cultura Científica: A Revista Internacional de Língua Portuguesa”. *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*, Nº26, 2009, p.269-290.

¹⁶ Manuel LOFF, “As colónias portuguesas de África entre a II guerra mundial e a guerra colonial – a visão anglo-americana”. In CEAUP – Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (Coord.). *Trabalho Forçado Africano – Experiências Coloniais Comparadas*. Porto, 2006.

¹⁷ Jorge FERRÃO, “Uma Nova Forma de Cooperação”. In AULP – *Novas Formas de Cooperação: Espaços de convergência nos Países Lusófonos*. XXI Encontro das Universidades de Língua Portuguesa. Bragança, 2011, p.383

pela Harvard University Press)). Em contraponto, Portugal, como lembra Pimentel¹⁸ (2011) viveu arreigado à ideia de “um lugar para cada um e cada um no seu lugar” (lema da educação no Estado Novo). Esta visão determinista, segundo a qual cada sujeito nasceria com uma função e dela não deveria sair, obriga, ainda agora (ou de novo, tão profunda e urgentemente), a um trabalho de redefinição de valores, de motivações, de objectivos, de desejos e de reorganização de esforços, de regulação de si mesmo e de cada um(a) como uma peça essencial da mudança porque da ignorância decorre a “docilidade, a [sua] modéstia, a [sua] paciência, a [sua] resignação”¹⁹. A fraca escolarização conduz à menor capacidade de questionar, de pôr em causa o estabelecido, a regra, o instituído. Ora são estes, pelo menos alguns, os pontos cruciais a combater pela educação, pelo respeito vital dos princípios da Cidadania plena com que a Cooperação podia e tem de se fazer presente. A lusofonia tem de se fortalecer neste sentido profundamente humano de ser e estar com os outros, de se expressar como matriz da esperança que Abril de 74 fez antever – até nas canções da revolução: A Paz, o Pão, Habitação, Saúde, Educação (“Liberdade” de Sérgio Godinho, 1974) como podemos, ainda hoje, retomar nos trabalhos de William Beveridge (1879–1963), sobre a Justiça Social ou a Educação Plena e livre. Aqui, neste aqui e agora do séc. XXI, este refrão continua pleno de sentido.

Os diálogos em torno das ideias da “sociedade moderna” ou “para uma identidade lusófona”

Para nos reportarmos à questão da identidade nacional ou para podermos situar-nos em relação ao que é, em pleno Século XXI, ser estudante de nacionalidade africana e lusófona será preciso tentar perceber como a lusofonia tem lugar em todo este movimento histórico: A Lusofonia como forma de irmanar África e Europa através de Portugal e da sua Língua Mãe. Atendendo às considerações sobre o eurocentrismo como um culturalismo anti-universalista – embora se apresente como um universalismo – quer dizer, ainda que recusando o pendor hegemónico, propõe-se a todos a imitação do modelo ocidental como única solução para os desafios que o mundo enfrenta²⁰. Nos nossos dias, podemos confirmar as palavras de alguns sociólogos que se ocupam da análise dos caminhos das Nações e que referem que “quanto ao futuro, sabemos muito melhor o que não queremos do que o que queremos”²¹. Essa constatação leva-nos a ponderar, então, qual o papel da educação universitária como forma de promoção dos equilíbrios entre os Estados e do fortalecimento das identidades nacionais. Será que ser

¹⁸ Irene Flunser PIMENTEL, *A Cada Um o Seu Lugar – A política feminina do Estado Novo*. Lisboa, 2011.

¹⁹ Rómulo de CARVALHO, *História do Ensino em Portugal – Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa, 1986. (Reimpressão 2001), p.726

²⁰ Samuel HUNTINGTON, *The Clash of civilizations and the remaking of world order*. New York, 1996/2002

²¹ Boaventura Sousa SANTOS, *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto, 2000, p.320

natural de uma dada paragem do globo pode assumir-se como garante da pertença às formas e padrões culturais desse lugar? Que Identidade reconhecemos a cada cidadão no que respeita ao país que é a sua nacionalidade? A Lusofonia, que papel terá na união de oito Estados, de oito Nações supostamente irmãs?

Num tempo em que vivemos profundos desfasamentos identitários, sendo a mudança das sociedades constante e, cada vez mais, complexa, espera-se da língua que concilie grupos de povos tão díspares quanto próximos, isto é, povos com raízes culturais contíguas mas, de igual modo, muito diversas. Referimo-nos à combinação entre Portugal e todos os outros países, de África passando pelo Brasil, ao distante Timor, que têm na Língua Portuguesa a matriz com que se dão a saber a todos os outros povos e países do globo. Oito países aproximados por uma história parcialmente comum e pela língua que oficialmente os irmana. Mas as marcas da colonização estão na base das formas de contacto entre os indivíduos. Inconscientemente, interagimos com os estudantes dos diferentes países africanos com base em pressupostos que radicam na época colonial e nas concepções pessoais acerca da descolonização. Estas concepções obrigam ao estabelecimento de relações baseadas mais na cordialidade (sujeitos de países da comunidade lusófona) que na plena fruição das características próprias de cada um (sujeito oriundo de uma dada cultura ou cada país enquanto todo). O tempo que nos separa daquela que foi a maior guerra em que Portugal se envolveu por mote próprio não é muito (40 anos) e, talvez por isso, os efeitos de tal conflito ainda agora, já séc. XXI adentro, vêm reflectir-se no modo como, enquanto cidadãos de um antigo país colonizador, nos envolvemos com temas relativos a questões de racismo, de supremacia de raça, de solidariedade, de respeito pelas diferenças, de convivência com a diversidade cultural, entre tantos outros assuntos que impliquem leituras desinibidas de igualdade entre os povos.

Um momento de particular Analepse

1. *Houve uma guerra, as feridas demoram a sarar*

O final da década de 50 do século transacto é marcado pelo receio, das populações colonizadoras em África, da perda do poder até aí conseguido. O regime de Salazar, em Portugal, é abalado em 1958 com a candidatura de Humberto Delgado. Em 1960, com o fim da era colonial britânica, o *Mundo Português* tinha terreno preparado para a guerra.

Os efeitos da Guerra Colonial e as memórias de tantos portugueses, profundamente ligados aos países africanos, estão presentes em diversas manifestações. É disso exemplo a afirmação: “Em 1974 já era impossível equacionar outras alternativas que não fossem a independência imediata. (...) toda a África devia libertar-se do colonialismo.”²².

No entanto, o tema da *descolonização* continua a ser um *marco tabu* da História recente de Portugal. O processo que desembocou inevitavelmente na Guerra e, de seguida, o processo de *solução* das misérias da guerra, transposto para o que foi a saída

²² António BONDOSO, *Escravos do paraíso – Vivências de S. Tomé e Príncipe*. Coimbra, 2005, p.70

apressada e desorganizada dos grupos militares das ex-colónias, conducente à descolonização (ou, arriscamos, ao abandono dos territórios antes colonizados), é ainda (e parece que continuará a ser) um trauma tão profundo quanto as marcas que a devastação bélica terá provocado na identidade dos diversos povos.

2. Timor como caso especial

O mais novo País do mundo faz também parte da História de Portugal. Ainda que tão distante no mapa, Timor optou por conservar o vínculo ao antigo colonizador, homenageando-o com a manutenção da Língua Oficial. O caso de Timor é peculiar: “Timor afigura-se como uma manta de retalhos etno-linguística”²³. Timor, apesar das profundas cisões políticas e sociais que tem sofrido ao longo do tempo e de novo, tão violentamente, desde a independência e o final da ocupação Indonésia, tenta encontrar “um projecto de Estado-Nação para poder actuar na comunidade internacional como entidade soberana”²⁴. Em Timor parecem coexistir muitos vínculos étnicos. Vínculos que se refletem ou esbatem no grupo dos estudantes timorenses em Coimbra: Estes formaram as bases da sua identidade num tempo de medo e opressão. Praticamente todos terão nascido depois de 1974 e só conheceram Timor governado pela Indonésia. A língua e as expressões culturais que lhes são próprias pouco terão de familiar com as regularidades portuguesas. A identidade de uma nação é tão mais forte quanto a identidade de cada um dos seus cidadãos assim o for e, reciprocamente, a identidade de um indivíduo será tão mais consistente quanto melhor possa afirmar-se sujeito nacional de um dado lugar do mundo, sendo esse lugar uma “nação” em pleno. Estes estudantes de Coimbra deixaram um país em luta pela sua própria afirmação. Timor ainda vive a transição entre país oprimido e país auto determinado. Que esperar, então, de cada cidadão que, na sua vida pessoal, atravessa o tempo das mais profundas transições e não pode, sequer, ancorar-se numa identidade nacional que também ainda não pode afirmar-se alcançada?

Sobre Timor pode ler-se: “num cenário actual caracterizado por uma alteridade acrescida e pelo domínio do efémero aumentou o interesse por uma questão perene como a da identidade numa busca de significado para a existência”²⁵.

3. Para um regresso ao presente

Se a identidade é usada para descrever o modo como os indivíduos (ou mesmo os grupos) se definem a si próprios (e como são definidos pelos outros), atendendo à raça, à etnicidade, à religião, à língua e à cultura²⁶, percebemos a necessidade de reconhecimento – subentendendo diferenças e atribuições de significado – com implicações cognitivas mas

²³ Nuno MENDES, *A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste*. Lisboa, 2005, p.42-3

²⁴ *op. cit.*, p.43.

²⁵ *op. cit.*, p.49.

²⁶ *idem*.

também afectivas, baseadas em imagens e representações que apelam a um sentido de pertença. Parece-nos assim que o caso timorense é perverso. O impacto das numerosas etnias e das diferenças que teimam em manter-se irreconciliáveis leva-nos a ponderar se a anterior impressão internacional de elevada coesão do povo timorense não seria devida à presença de um “mundo de outros (mais ou menos ameaçadores) [que] [impunham] o desenvolvimento de relações internacionais e a adopção de políticas externas, de segurança ou comercial, bem como de políticas domésticas, ambas em complementaridade de reforço identitário de iniciativa interna”²⁷, mais do que uma união e desejo comum de se construir um novo País. No caso do povo de Timor, as suas formas e origens da identidade talvez se descrevam pela *identidade de resistência*.

Por outro lado, o facto de Timor não se ter permitido anexar por nenhum país/potência vizinho/a faz deste um caso único, “uma improbabilidade histórica, um fenómeno contracorrente. Só explicável por uma identidade inexplicavelmente forte, porventura solidificada mercê de uma série de factores como a referência à cultura portuguesa, (...) A determinação popular (...) constitui uma verdadeira raridade. Uma preciosa raridade.”²⁸.

O curso da humanidade irá conduzir-nos a algumas respostas às reflexões anteriormente enunciadas. Consideramos que os Estudantes da Cooperação vão ter de ser, necessariamente, motores imprescindíveis dos movimentos que vão levar à redefinição dos problemas até agora vividos e à clarificação dos impasses e inautenticidades (nas relações sociais) provocadas pela História comum dos Países de Língua Oficial Portuguesa. Não é de estranhar o facto de o Brasil não ter sido ponderado na abordagem até aqui produzida. O Brasil, por ser um Estado independente de Portugal há tanto tempo (1822), o razoável para que possa falar-se das relações entre estas nações sem grandes constrangimentos, encontra-se num patamar distinto de todos os outros que foram colónias portuguesas e tal diferença verifica-se também no modo como os estudantes oriundos do Brasil chegam a Portugal e vivem a experiência da Universidade Portuguesa. Por exemplo: São muito mais estudantes de pós-graduação que dos primeiros anos dos cursos da academia; Muitos trazem consigo alguém da família, cônjuges e/ou filhos; Têm projectos profissionais a aguardá-los de volta a casa; Os aspectos de dúvida e ou angústias quanto à sua identidade nacional, nestes casos, pensamos, não se colocam.

(O sentido da) Reflexão/ Conclusão

Neste momento: Aprendemos com a investigação junto de Estudantes da Cooperação?

No trabalho, de que fizemos base para esta reflexão, obtivemos informação que nos permitiu alcançar a chamada saturação dos dados: As narrativas dos estudantes da Cooperação foram escrutinadas de forma a podermos compilar conhecimento sobre cada indivíduo e sobre as características especiais de cada grupo, das suas expectativas, vulnerabilidades, pontos fortes e grandezas.

²⁷ *Idem*, p.69.

²⁸ Luís MOITA, *Rituais de Apaziguamento – Escritos sobre Relações Internacionais*. Lisboa, 2008, p.215.

Considerámos a narrativa como um objecto integral para utilização científica²⁹ contudo, quando se pretende apreciar a verdade de um testemunho, a narrativa de um indivíduo não é, por si só, suficiente, é necessário esgrimi-la à luz da verdade histórica se se tratar de uma abordagem forense mas, no estudo que realizámos o que pretendíamos aceder situa-se muito mais no domínio do afecto e da memória pessoal do que o testemunho histórico pode/deve comportar. Queremos dizer que³⁰ partimos do princípio de que um testemunho pode ser uma verdade pessoal não escrutinada pelos dados factuais, pode ser uma narrativa de uma experiência tal como a pessoa a sentiu, sem a filtrar pela história, pelo curso do tempo, pelas verdades dos seus pares, família, todos os outros...

No trabalho desenvolvido não procurámos a “verdade da história”, procurámos sim, conhecer o melhor possível quem são os estudantes que nos chegam há décadas e que temos assumido como portugueses – por chegarem de países com esta mesma língua oficial, mas que percebemos como não-portugueses – por efectivamente trazerem consigo experiências, hábitos, rotinas, culturas tão distintas. Não queríamos testemunhos históricos, procurávamos verdades afectivas, as suas verdades, as suas expressões pessoais, as suas memórias e leituras da realidade, os seus projectos de futuro e, nestes, como se liam, como se avaliavam no momento preciso do presente e como se desejavam após o tempo de Coimbra.

Tendo em atenção que quando entramos em jogo com a importância da(s) memória(s), não podemos deixar de cuidar das questões da língua privada e da língua pública (Spence, 1982). Por outro lado, a discussão em torno da verdade narrativa em contraponto à verdade histórica não pode ser desconsiderada num estudo como o que foi realizado. A salvaguarda faz-se quando reconhecemos que a nossa pretensão exigiria tão só que nos situássemos num nível de *relativismo do narrado*³¹ por procurarmos acima de tudo conhecer *aquela* população e nela/por ela basear futura intervenção. Esta intervenção, que aconteceria mesmo durante todo o processo de contacto, experiência, participação e avaliação da participação de cada indivíduo, obrigou-nos a ter bem presente que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas lidam consigo, com os outros, com as suas experiências³².

²⁹ Theodore SARBIN, “Believed-In Imaginings: A Narrative Approach”. In Joseph de RIVERA; Theodore SARBIN, *Believed-In Imaginings: The Narrative Construction of Reality*. Washington DC, 1998.

³⁰ Yvonna LINCOLN, “Narrative authority vs. perjured testimony: Courage, vulnerability and truth”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, V13, nº2, 2000, pp.131-138. [Consultado 8 jan 2014]. Disponível na www: <http://DOI:10.1080/095183900235654>.

³¹ Louis SASS; Robert WOOLFOLK, “Psychoanalysis and the Hermeneutic Turn: A critique of narrative truth and historical truth”. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. V36, nº2, 1988, pp.429-454.

³² Maria Isabel CUNHA, “Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. *Revista da Faculdade de Educação*, V.23, nº 1-2, 1997, [Consultado 8 jan 2014]. Disponível na [www:URL:http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010](http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010).

A CPLP “representou o reassumir da continuidade lusófona, após um período em que o relacionamento nem sempre se revelou possível ou fácil”³³ mesmo porque “a descolonização decorreu na circunstância temporal do paradigma nacionalista, enquanto que a criação da CPLP aconteceu na década inicial do paradigma pós-nacionalista”³⁴. Contudo a “concepção romântica de uma desinteressada e singular ‘irmandade’, confinada a um espaço histórico e linguístico *sui generis*” deve “ser evitada, sob pena de representar uma inutilidade do ponto de vista da acção e uma falácia enquanto instrumento conceptual.”³⁵.

A ideia de colónia é um constructo onde cabem considerações como o facto de, nas colónias, serem “integrados, quase sempre compulsivamente, os povos de África e não só, sem respeito pelas suas tradições, culturas e estruturas políticas”³⁶.

Por outro lado, em Portugal, o tema da descolonização ainda agora, 40 anos depois, está longe de estar resolvido, importa que tenhamos “cautela no juízo acerca da descolonização portuguesa no seu conjunto. Depois de tanto se ter referido «o abandono», «a entrega», quando não «a traição», a propósito das colónias africanas, o caso de Timor manifesta com excessiva evidência como é difícil controlar processos de transição e de ruptura e como tão facilmente irrompe neles a violência que, mesmo se prevista, ultrapassa por vezes o imaginável. Com frequência na história se cruzam dinâmicas incontrolláveis.”³⁷.

Palavras Finais

Para a CPLP, são valores incontornáveis, a Paz, a Democracia, o Estado de Direito, o Respeito pelos Direitos Humanos, o Desenvolvimento e a Justiça Social.

A Língua Portuguesa será o vínculo histórico e patrimonial comum que resulta da convivência multissecular entre os povos dos países do grupo. É ainda o meio privilegiado de comunicação, criação e difusão cultural devendo, por isso, ser também o veículo de projecção internacional dos valores que congregam os indivíduos que se mantêm unidos num espírito comum. Pelo facto de se assumir a ligação entre os diferentes Estados, irmanados pelo idioma que assumem como língua oficial, o Português é o instrumento de trabalho em diferentes organizações internacionais de decisão política, o que garante aos cidadãos dos oito países a possibilidade de fazerem ouvir-se e reconhecer-se com maior peso perante o mundo por serem parte de uma comunidade bem mais vasta que aquela que é constituída apenas pelos sujeitos de um único país.

A circulação dos cidadãos naturais de qualquer dos países da CPLP estima-se que seja facilitada em qualquer outro território parte da mesma Comunidade. A difusão e o

³³ José F. PINTO, *Do Império Colonial à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: Continuidades e descontinuidades*. Lisboa, 2005., p.32

³⁴ *idem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *idem*, p.108.

³⁷ Luís MOITA, *Rituais de Apaziguamento – Escritos sobre Relações Internacionais*. Lisboa, 2008., p.216

enriquecimento da Língua, bem como o incremento do intercâmbio cultural, da difusão e criação intelectual e artística, deveriam estar, à partida, mais livres de obstáculos.

A propósito do enriquecimento das formas de comunicação entre povos, a constituição da CPLP previa também a possibilidade de estabelecimento de formas de cooperação entre a Língua Portuguesa e as outras línguas nacionais no sentido da promoção do desenvolvimento da investigação e valorização de todas. A cooperação nos domínios da educação, da formação profissional, da investigação científica e tecnológica com vista à valorização dos recursos humanos dos diversos países assumiu-se, desde logo, como uma das vertentes fundamentais das tarefas a garantir sob a sua influência.

Na reunião de definição dos objectivos que nortearam a criação do grupo que une os oito, os responsáveis previram vir a contribuir para o reforço da condição social da Mulher, cujo papel se considera imprescindível para o bem estar e o desenvolvimento das sociedades. Nessa mesma primeira hora, assumiu-se que a CPLP deveria incentivar o intercâmbio de jovens tanto no domínio das actividades escolares quanto culturais e desportivas. Finalmente, e com ênfase muito especial, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa propôs-se contribuir, com as suas acções, no sentido da implementação de medidas visando a erradicação do racismo, da discriminação racial e da xenofobia.

Depois do que fica escrito até este momento, surge-nos necessariamente um título “Rituais de apaziguamento”³⁸ e podemos voltar a citá-lo quando afirma que existem “condutas, gestos, sinais que, numa situação de crise exacerbada, permitem evitar o eclodir da violência. Tanto os animais como os humanos usam esses dispositivos de precaução, susceptíveis de pacificar a relação e de prevenir que a agressividade se torne destruidora.”³⁹. Pode parecer excessivo, este excerto que aqui se faz presente mas, por outro lado, nada há de escusado quando se trata de garantir a dignidade e a experiência de vidas em Liberdade a que todos os humanos, em qualquer latitude, época ou circunstância deviam ter direito. Os Acordos de Cooperação, especialmente *se e sobre* Educação, existirão para também cumprir com esse desígnio da construção de sistemas respeitadores da integridade, da dignidade, das livres escolhas dos cidadãos e cidadãs tocados pelo disposto nestes documentos.

Como percebemos, podem encontrar-se referências a questões de diversa dimensão e impacto nas vidas colectiva e privada que radicam nas experiências de dominação de Portugal sobre as ex-colónias e de como essas “memórias partilhadas” (das histórias partilhadas em família ou da memória colectiva de cada um dos países em causa) ainda agora se repercutem no ser e estar dos estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Assim, se nos reportarmos aos dados discutidos na investigação para a qual se organizaram grande parte das leituras que aqui se deixam, é incontornável atender à atitude de “duplo sentido” de superioridade/inferioridade encontrada no grupo de estudantes Angolanos em relação a Portugal e aos portugueses; A convicção com que

³⁸ *op. cit.*

³⁹ *op. cit.*, p.164.

defendem a “sua língua”, os estudantes de Cabo Verde, referindo-se ao crioulo; O silêncio e os dilemas ou mágoas culturais que acompanham grande parte do grupo de estudantes Guineenses; A impressão de “pressentir” olhares preconceituosos como os estudantes de Moçambique expressaram ser parte importante da sua experiência em Portugal; A energia essencial com que fazem questão de preservar, continuar e divulgar as suas raízes culturais, o grupo de estudantes de S. Tomé e Príncipe; Ou de como o grupo oriundo de Timor Leste suportou as dificuldades experimentadas aquando da chegada à Europa, em resignação e mantendo uma forma submissa e grata apesar de todos os sofrimentos ou privações a que, também na Universidade, se viam/viram sujeitos. Estará em falta a referência ao outro dos países lusófonos, o Brasil, mas mesmo deste ponto do globo e mesmo tratando-se de um “irmão” de igual direito de soberania há mais de um século, a aparente harmonia da vida de estudantes do Brasil em Portugal com cidadãos e cidadãs nacionais, não é mais que isso mesmo, é apenas aparente: a experiência de preconceito e a permanência de estereótipos foram reportadas na investigação e as diferentes expressões de afectos, juízos e/ou convicções de cidadãos e cidadãs dos dois países continuam a ser apreendidas como muito diferentes e, em determinadas situações, até mal interpretadas. Parece-nos que está tanto por concretizar...

Portanto, não será descabido voltar às palavras de Luís Moita: “A prevenção de conflitos vincula-nos a uma acção que não se limita às situações de crise mas que aposta na continuidade e no longo prazo”⁴⁰. Em suma, um retorno a palavras que encontramos em Martín-Baró⁴¹ acerca do que seja, finalmente, uma ciência que estude para compreender cada indivíduo imbuído da sua cultura, da sua sociedade, da/na sua espiritualidade, no seu contexto histórico, pois só desse modo contribuiremos para a radical transformação que eliminará a exploração económica e a opressão política. Nesta expressão encontramos, precisamente, o mote que continua a orientar os nossos estudos nas Teorias Críticas e a nossa acção, a nossa vida, pela Educação, pela Cidadania.

⁴⁰ *idem*.

⁴¹ SLOAN, Tod - “Psicología de la Liberación: Ignacio Martín-Baró”. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. V 36, nº1-2, 2002, p.353-357.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc – *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Editora 90º, 1998/2006. 101 p. ISBN 972-8964-02-1.
- BONDOSO, António. *Escravos do paraíso – Vivências de S. Tomé e Príncipe*. Coimbra: Minerva Coimbra, 2005. 270 p. ISBN 978-9727981588.
- CARVALHO, Rómulo de – *História do Ensino em Portugal – Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. 962 p. (Reimpressão 2001 ISBN 978-9723101737.)
- CHARMAZ, Kathy – *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage, 2006. 208 p. ISBN 978-0-7619 7353 9.
- CHICKERING, Arthur W.; SCHLOSSBERG, Nancy K. – *Getting the most out of college*. Boston: Allyn and Bacon, 1995/2001. 293 p. ISBN-13: 978-0130607133.
- CUNHA, Maria Isabel – “Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. *Revista da Faculdade de Educação*. V.23, nº 1-2 (1997), [Consultado 8 jan 2014]. Disponível na [www:URL:http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010](http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010). ISSN 0102-2555.
- FERRÃO, Jorge – “Uma Nova Forma de Cooperação”. In AULP – *Novas Formas de Cooperação: Espaços de convergência nos Países Lusófonos*. XXI Encontro das Universidades de Língua Portuguesa. Bragança: Clio Artes Gráficas, 2011. ISBN 978-989-8271-05-1. p.381-384.
- FERREIRA, Joaquim A.; FERREIRA, António G. – “Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra. ISSN 0870-418. V 35, nº 3 (2001). pp.119-159.
- FERRO, Maria Jorge – *Teoria Crítica e Aconselhamento – Para uma intervenção multicultural com os Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra*. Coimbra: 2010. Tese de Doutoramento não publicada. 320 p.
- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. – *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: Rutgers, 1967. 284 p. ISBN 978-0202302607.
- HUNTINGTON, Samuel P. – *The Clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster, 1996/2002. 368p. ISBN 978-0743231497.
- LEONE, Carlos – “A Teoria do Conhecimento em António Sérgio – Entre polémica e pedagogia”. *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*. Nº 29 (2012), pp.25-31. [Consultado 24 jan 2014]. Disponível na [www: http://cultura.revues.org/997](http://cultura.revues.org/997). ISSN electrónico 2183-2021.
- LINCOLN, Yvonna S. – “Narrative authority vs. perjured testimony: Courage, vulnerability and truth”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. V13, nº2 (2000), pp.131-138. [Consultado 8 jan 2014]. Disponível na [www:URL: http://DOI:10.1080/095183900235654](http://DOI:10.1080/095183900235654). ISSN 1366-5898.
- LOFF, Manuel – “As colónias portuguesas de África entre a II guerra mundial e a guerra colonial – a visão anglo-americana”. In CEAUP – Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (Coord.). *Trabalho Forçado Africano – Experiências Coloniais Compa-radas*. Porto: Campo das Letras, 2006. 575p. ISBN 978-989 625091 1. p. 395–442.
- MAY, Rollo – *The Courage to Create*. New York: Norton, 1994. 144 p. ISBN-13:978-0393311068.
- MENDES, Nuno C. – *A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste*. Lisboa: ISCSP-UTL, 2005. 545 p. ISBN 972-8726-60-0.

- MOITA, Luís – *Rituais de Apaziguamento – Escritos sobre Relações Internacionais*. Lisboa: EDIUAL, 2008. 286 p. ISBN 9789-72809496-6.
- PIMENTEL, Irene Flunser – *A Cada Um o Seu Lugar – A política feminina do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2011. 484 p. ISBN 9789-896441432.
- PINTO, José F. – *Do Império Colonial à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: Continuidades e descontinuidades*. Lisboa: Instituto Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2005. 744 p. ISBN: 972-98906-6-8
- RUSHDIE, Salman – *Haroun and the Sea of Stories*. London: Granta Books, 1990. 224 p. ISBN 0-140-36650-4.
- SANTOS, Boaventura Sousa. – *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000. 376p. ISBN 9789723605242.
- SARBIN, Theodore R. – “Believed-In Imaginings: A Narrative Approach”. In RIVERA, Joseph de; SARBIN, Theodore R. – *Believed-In Imaginings: The Narrative Construction of Reality*. Washington DC: The American Psychological Association, 1998. 248 p. ISBN 978-1557985217. p.15-30.
- SARMENTO, Cristina M. – “Da Língua à Cultura Científica: A Revista Internacional de Língua Portuguesa”. *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*. Nº26 (2009). p.269-290. [Consultado 24 jan 2014]. Disponível na www:<URL : <http://cultura.revues.org/546>; DOI : 10.4000/cultura.546>. ISSN electrónico 2183-2021.
- SARTRE, Jean-Paul – *As palavras*. Lisboa: Bertrand, 1964. 218 p.
- SASS, Louis A.; WOOLFOLK, Robert L. – “Psychoanalysis and the Hermeneuthic Turn: A critique of narrative truth and historical truth”. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. ISSN 0003-0651. V36, nº2 (1988), pp.429-454.
- SIM-SIM, Inês – “Aprender a ler: quando começar e como”. *Noesis*. Lisboa: ISSN 0871-6714. Nº 59 (2001). pp.28-33.
- SLOAN, Tod – “Psicología de la Liberación: Ignacio Martín-Baró”. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. ISSN 0034-9690. V 36, nº1-2 (2002). p.353-357..
- SPENCE, Donald – *Narrative truth and historical truth: meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: Norton, 1982. 320 p. ISBN 978-0-393-30207-3.
- WARNER, Sam – *Understanding the effects of child sexual abuse: Feminist revolutions in theory, research and practice*. New York: Routledge, 2009. 304 p. ISBN 978-0-415-36028-9.
- WIN, Johanna; DWYER, Peter – “New directions in research on youth in transition”. *Journal of Youth Studies*. ISSN 1367-6261. V 2, nº1 (1999). pp.5-21.