



«Que estás a fazer na minha casa?»
Educação Pré-Escolar,
Educadoras e Cultura de Poder *

(Reflexões de uma ex-aluna da Escola de Educadoras
Paula Frassinetti após 25 anos de vida profissional)

Teresa Maria Sena de Vasconcelos *

«O poder é exercido, não é possuído».

(Foucault)

Ao procurar lançar com este trabalho uma reflexão sobre educadoras e cultura de poder, começarei pela transcrição de um diálogo passado entre mim e uma criança numa classe de educação pré-escolar americana destinada a crianças «em risco» de insucesso educativo. Efectuava então um estudo etnográfico sobre as interacções educadora-crianças e a qualidade de vida intelectual na sala de actividades. (Vasconcelos, 1992; 1993). Uma pesquisa etnográfico-naturalista implicava uma presença intensa e sistemática acompanhando o quotidiano daquela escola como observadora-participante (Spradley, 1980; Geertz, 1973; Clifford, 1988; Denzin, 1989; Bogdan e Biklen, 1994). Uma descrição ampla dos resultados desse estudo foi publicada anteriormente (Vasconcelos, 1993).

A voz de Tina, uma criança negra de quatro anos de idade por quem fui interpelada quando atravessava o seu espaço de jogo e que questionou e desafiou indirectamente o papel de investigadora que assumi nessa escola ¹, tornar-se-á a voz inspiradora deste trabalho.

Gostaria de clarificar desde já que, naquele contexto, o meu papel era o de observadora, não o de educadora, não tendo responsabilidades directas naquele grupo de crianças. Procurei desenvolver alguns dos questionamentos provocados em mim pela interacção com a Tina, nomeadamente no que toca ao exercício do poder na sala de actividades, reflexões essas que se prendem com o exercício do poder em contextos mais amplos. O episódio apresentado a seguir passa-se na Escola Infantil T. I. W. ², Estados Unidos, Abril 1992. Passara mais uma manhã em trabalho de campo, a observar. Vou transcrever um pequeno episódio registado no meu diário de campo:

* Texto baseada na conferência proferida no 5º Encontro Nacional dos Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: 14 de Abril de 1993.

¹ Um trabalho sobre o processo de transformação vivido pelo investigador (neste caso, a investigadora) ao fazer uma etnografia, baseado neste mesmo episódio, aguarda publicação na *Revista Educação, Sociedade e Culturas*.

² Para efeitos de protecção da privacidade de pessoas e lugares, todos os nomes deste estudo foram codificados, excepto o do país onde o estudo foi efectuado.

«Tento observar mais de perto a educadora, Claire, que está na área dos jogos de manipulação com uma criança, o Joe. Para encurtar caminho, atravesso a área da casa de bonecas. Uma das crianças, a Tina está lá, a brincar sozinha.

Tina (olhando-me bem a direito nos olhos) - *Que estás a fazer na minha casa?*

Eu (envergonhada e confusa) - Estava apenas a passar...

Tina (em voz de comando) - *Senta-te! Queres sumo de laranja?*

Eu (entrando no jogo) - **ADORAVA** tomar um bocadinho de sumo de laranja!

Sento-me à mesa e 'bebo' o sumo de laranja que a Tina me oferece.

Tina - Estou a preparar o jantar. Vou fazer... panquecas.

A área está repleta de artigos de mercearia que as crianças trouxeram da área da loja. A Tina começa a 'cozinhar', no seu faz de conta.

Sentada com a Tina na área da casa, tento, ao mesmo tempo, prestar atenção e tomar nota daquilo que se passa na área dos jogos de manipulação onde Claire, a educadora, está sentada com o Joe.

Tina, segurando uma caixa de lenços de papel vazia, dirige-se a mim:

Tina - *Queres lenços de papel para assoar o nariz?*

Eu - Claro!

'Pego num lenço' e assoo o nariz com grande estertor. A Tina ri-se.

A Tina sai então da área da casa com a caixa de lenços de papel e aproxima-se da educadora. Mostra-lhe a caixa vazia e pega, simultaneamente, numa caixa cheia que costuma estar em cima da mesa da educadora. Têm a mesma forma e a mesma decoração.

Tina (para a educadora) - *Olha!*

Claire, a educadora - *Sim senhor, têm a mesma forma. São iguais.*

Continua a trabalhar com a outra criança, o Joe.

A Tina regressa à área da casa e recomeça a brincar comigo. Está muito atarefada cozinhando, limpando, dando de comer às bonecas e vai-se 'esquecendo' de me dar o jantar prometido. Enquanto continuo a registar as minhas observações sobre o que se passava na área ao lado, vou esperando.

Como precisava de sair da área dos jogos de manipulação, levanto-me da minha cadeira e digo à Tina:

Eu - *Obrigado pela comida!*

Tina (muito enfadada) - *Onde pensas tu que vais? Ainda não comeste!*

Eu (muito confusa) - *Tens razão. Vamos comer. Então esse jantar está pronto?*

Damos início ao nosso almoço, as panquecas estão 'deliciosas'. Bebo o meu café no fim, como não podia deixar de ser.

Depois de eu acabar de comer, a Tina diz-me de forma muito directa e clara:

Tina - *Pronto. Agora podes ir.*

Então deixo a área da casa».

I. O poder de Tina

Quando a Tina me perguntou «*Que estás a fazer na minha casa?*», estava também, implicitamente, a perguntar «*Que estás a fazer na minha brincadeira, no meu jogo?*». Estaria também, eventualmente, a desafiar-me, de forma indirecta, a brincar com ela. Mas li também, no seu questionamento, uma certa perplexidade sobre o que estava eu a fazer na sua sala, na sua escola, no seu mundo; quem era eu, afinal — questões que, como aprendiza nas artes da investigação etnográfico-naturalista (a qual implica prolongadas observações no contexto a observar) eu colocava a mim própria. De alguma forma eu estava a violar o seu jogo, a sua «representação (função) secreta» (Simone de Beauvoir, 1976).

Ao ordenar: «*Senta-te!*» a Tina estava a convidar-me (aqui já de forma directa) para o seu jogo. No entanto, tornou ao mesmo tempo muito claro que era ela que estava a controlar a situação. Eu deixei-me tomar pela sua liderança, uma vez que o meu papel naquela sala me deixava a mim própria perplexa. Como investigadora em potência, tornou-se evidente para mim que eu tinha que entrar no jogo e esquecer uma pretensa observação objectiva, fria, rigorosa, na qual eu, a observadora, não podia estar presente com a minha subjectividade e a minha história pessoal. O convite da Tina simbolizava uma entrada diferente naquela investigação. Com a sua sabedoria transparente, a Tina pedia-me que me implicasse pessoalmente na dinâmica da sua escola.

A Tina continuou a controlar a situação quando perguntou porque razão eu me preparava para sair da casa sem comer as panquecas. Quando disse «*Aonde pensas que vais?*», ela estava, a meu ver, a falar de relações implícitas de poder naquela situação lúdica (por outras palavras, ela dizia-me: «*Tu tens a ousadia de sair sem me pedir licença?*»). Devo confessar que me senti de novo confusa e embaraçada quando ela me fez tomar consciência de que eu estava a deixar a casa dela — o seu jogo, a sua «função secreta» — sem ter comido as panquecas que ela tinha dito que ia cozinhar para mim. Quando somos convidados a comer com alguém na sua própria casa, de alguma forma partilhámos a intimidade dessa pessoa, e ela torna-se-nos vulnerável. Não podemos, portanto, partir sem haver trocas. Temos então que entrar na situação e tornarmo-nos vulneráveis também. Por isso, dei razão à Tina quando ela se agastou comigo.

Quando finalmente a Tina me deixou ir embora dizendo «*Pronto, agora podés partir!*», ela estava a dizer implicitamente que agora eu podia continuar com as minhas tarefas (neste caso, observar o que se passava na área ao lado) porque tinha sido capaz de me sentar e ficar durante algum tempo na sua casa, a casa que eu tinha tentado atravessar sem lá permanecer.

Neste episódio, a Tina fez-me experimentar uma certa ausência de poder, que penso ter sido salutar para o meu «estatuto» de investigadora na classe infantil da escola T. I. W.. Enfim, destas «lições» que só as crianças têm coragem para nos dar...

Em ordem a poder interagir de forma mais lateral com aquela criança, necessitei de uma atitude que Paulo Freire (1971) chama «dialógica». Paulo Freire considera que o diálogo não pode existir numa atitude de domínio. Propositadamente eu deixara, naquela situação, que a relação de poder fosse subvertida, «desconstruída» (Derrida, 1973) pela Tina. Era ela quem estava a «mandar».

2. O poder na sala de actividades

O dicionário (Lello, 1988) apresenta-me a palavra «poder» como «mando», «autoridade». Mas também como a «faculdade de fazer», «influência», «energia». Agradam-me mais estas três últimas acepções da palavra, já que me parece que são a «faculdade de fazer», a «energia», a «capacidade de ter influência» que originam o estatuto de autoridade sobre uma situação ou sobre uma pessoa ou grupo de pessoas. É por esta «energia», por esta «faculdade de fazer» que podemos influenciar o curso dos acontecimentos do nosso quotidiano.

Segundo McClelland (1975), a noção de poder vem da necessidade que todos temos, adultos e crianças, de ter influência. Um outro autor, Nyberg (1981), considera que «nenhum ser social pode deixar de experimentar a experiência de poder e de ausência de poder» (p. 537).

Voltemos ao meu incidente com a Tina. Num estudo etnográfico sobre o jogo, Eli Am (1986) descreve o jogo como *comunicação*. Refere que o contexto do jogo carrega em si uma mensagem metacomunicativa («isto é a brincar»). Ao descrever situações de jogo na sala de aula, Eli Am refere que a sua relação com as crianças era diferente enquanto estavam em situação de jogo. Descreve «sentimentos de igualdade», de «intimidade partilhada», os quais não eram experimentados em situações que implicassem a orientação do adulto. Penso que era exactamente o que se estava a passar entre mim e a Tina. Apesar da responsabilidade ampla que uma educadora pode exercer sobre um grupo de crianças, podemos então concluir da importância de momentos na vida do jardim de infância — nomeadamente as situações lúdicas — em que deixemos que as relações de poder se «subvertam». Podem tornar-se frequentes muitas outras situações no quotidiano do jardim de infância em que o educador permite que a criança exerça o seu poder pessoal, isto é, a sua capacidade para ter um impacto sobre o mundo de pessoas, objectos e situações que a rodeiam.

Voltando ainda à situação referida anteriormente, vou lembrar o breve momento em que a Tina interage com a educadora:

«'Pego num lenço' e assoo o nariz com grande estertor..A Tina ri-se.

A Tina sai então da área da casa com a caixa de lenços de papel e aproxima-se da educadora. Mostra-lhe a caixa vazia e pega, simultaneamente, numa caixa cheia que costuma estar em cima da mesa da educadora. Têm a mesma forma e a mesma decoração.

Tina (para a educadora, estendendo as duas caixas) - Olha!

Claire, a educadora - Sim senhor, têm a mesma forma. São iguais (e continua a trabalhar com a outra criança, o Joe).»

Este episódio pode facultar-nos múltiplas interpretações. É óbvio que a educadora é uma figura de referência para a criança, detendo o poder imenso de aprovar ou desaprovar os seus actos. A Tina descobrira que, apesar de uma caixa de lenços estar cheia e a outra vazia, estas tinham formas iguais e sabia que tal descoberta ia agradar à educadora. Buscou, portanto, a sua aprovação. Neste caso, a educadora estava a assumir um papel — também fundamental — que é o de incentivar a criança a organizar a realidade à sua volta. Poderemos preocupar-nos com o facto de uma educadora apenas valorizar este tipo de descobertas (mais relacionadas com um «currículo escondido», que se preocupa com a preparação das crianças para a entrada no nível escolar posterior) e não valorizar também aprendizagens mais globais, tais como aquelas que, eventualmente, a Tina estava a fazer comigo ao liderar o jogo, exercendo o seu poder sobre mim... Não esqueçamos que estávamos «a fazer de conta», e as regras do jogo eram claras para nós as duas. Caso contrário, tal situação podia ser insegurizante para a criança, uma vez que ela precisa de sentir o adulto como referencial.

Jane Smith (1980) fala nos diversos tipos de poder que poderão estar presentes na nossa interacção com as crianças. Refere o «poder extractivo»: tratar as crianças como propriedade, quer dizer «coisas a serem dirigidas, orientadas, dominadas, controladas» (p. 200). Mas refere também o «developmental power», o poder que conduz ao desenvolvimento, o qual apoia a capacidade que a criança tem de desenvolver as suas próprias potencialidades. Uma outra autora, Kuykendall (1983), refere o «poder transformador»: o poder que alimenta e dá a criação («nurture»), que trata e cura («healing») e faz emergir a criatividade.

Vou dar dois exemplos de outras situações do mesmo estudo e que ilustram estes tipos de poder:

«As crianças estão em semi-círculo sentadas no chão e a educadora está sentada na cadeirinha baixa. Vão pôr os símbolos no quadro das responsabilidades:

Noé (uma criança com uma surdez progressiva, que tem uma grande necessidade de falar) — Olha, professora, sabes uma coisa?

Educadora interrompe - Agora estamos no quadro das responsabilidades.

Durante a actividade a educadora nunca mais volta a dar a palavra ao Noé.»

Outra situação:

«O grande grupo reúne no tapete. As crianças estão sentadas em semi-círculo no chão e a educadora na cadeirinha baixa. É tempo de partilha de notícias.

Educadora (levantando-se da cadeira e sentando-se no chão): Deixem-me sentar perto de vocês para eu poder escrever...

Dá-se um movimento imediato das crianças aconchegando-se umas às outras para se sentarem mais perto da educadora.

Eu (observadora) escrevo no meu diário de campo: estão reunidas as condições para que a partilha de notícias possa ser mais pessoal.»

Poderíamos analisar estas duas pequenas interações da educadora com as crianças a partir de ângulos diversificados. Creio que também nos podemos ver retratadas em situações semelhantes no nosso jardim de infância. Eu lembro muitas, que se passaram comigo, quando fazia trabalho directo com as crianças, ou que se passam agora, na minha actividade de formadora de educadores. Ao observar os outros, estamos também a observar-nos a nós próprios, não o esqueçamos. Esta é uma regra de ouro da pesquisa etnográfica.

Na primeira situação, o poder pode talvez considerar-se extractivo. Por vezes será assim. Há momentos em que temos mesmo que dizer que não. Mas talvez seja importante não esquecermos de dar voz à criança noutra ocasião, se aquele momento não era oportuno na vida da classe. É fundamental que haja muitos momentos para a criança ter voz, dizer de si, tomar iniciativas, explicar o que está a fazer e porque está a fazer assim e não de outra forma... É preciso criarmos tempo para este tipo de interacção porque, ao fazê-lo, estamos a deixar que a criança exerça o poder de comunicar. Torna-se assim necessário criar tempos de interacção individual ou de grupo e, se possível, rentabilizar mais o apoio da auxiliar, ou da estagiária, ou da educadora de apoio...

Analisemos a outra situação. A mesma educadora limitou-se a fazer um gesto que alterou a dinâmica do espaço e permitiu que a intimidade necessária ao «dizer-se», acontecesse. É indubitável que, aqui, ela exerceu «poder que conduz ao desenvolvimento», exercendo, mesmo, um «poder transformador». Michel Foucault (1977) refere que «o espaço é essencial em qualquer exercício do poder». Nas nossas salas de jardim de infância abolimos há muito tempo estrados, secretárias imponentes, ponteiros, filas de car-

teiras viradas para o quadro negro... objectos muito intimidantes... Mas será que não introduzimos outros mecanismos subtis de controlo do espaço e do tempo, criando rotinas rígidas (o que não quer dizer que não devam existir rotinas...), idas à casa de banho cronometradas, procedimentos e castigos previstos de acordo com as respectivas infracções, os trabalhos das crianças interrompidos ou destruídos porque é a hora de arrumar (e não suspensos para continuação futura)?

Este facto implica que o educador se deva assumir como adulto que é na sala de actividades (a sala de actividades é um espaço que pertence às crianças mas também aos adultos que nela trabalham) e seja, inclusive, possuidor de um espaço que é seu (mesa, estante, cadeira, livros), o qual deve ser respeitado pela criança... e talvez o adulto deva permitir à criança que organize um espaço em que ela se possa isolar, relaxar, ler um livro, sem a interferência constante dos mais velhos. Insisto aqui na importância da organização de espaços e tempos «negociados» (Bruner 1990).

3. Uma democracia participativa na sala de actividades

Kessler (1991) aponta para a importância da educação para a democracia já ao nível pré-escolar, definindo democracia, no sentido amplo, como «forma participativa em que os cidadãos estão mais activos ao nível local de forma a criar formas de associação que incluam os interesses de todos os participantes na comunidade» (p. 149). Segundo Dewey (1916/1941), a sala de actividades deve ser uma democracia em miniatura, um espaço de aprendizagem da responsabilidade cívica, de participação nos processos de decisão, de criação de regras de convivência, e, finalmente, um espaço para aprender a utilizar o método científico em ordem a resolver problemas sociais. É este o cerne do trabalho de projecto em pedagogia (Dewey, 1916/1941).

Neste sentido, o papel da educação será despertar o poder pessoal das crianças, proporcionando-lhes os saberes e competências de que elas necessitam para que se possam envolver activamente numa vida democrática e na prática real da cidadania. Será importante assinalar que, nesta perspectiva, a arte e a educação artística tornam-se um meio imprescindível para criar uma nova visão para o futuro. Um currículo que fortaleça este ambiente democrático deverá proporcionar momentos em que as crianças tomem decisões, pratiquem a autonomia e descubram alternativas (Kessler, 1991), mas também exerçam o seu poder criador a níveis amplos. Smith (1983), na linha de Dewey, fala na criação de um processo democrático «tão forte que agüente pontos de vista conflituais».

A este nível, não estamos longe dos princípios orientadores da Reforma do Sistema Educativo. Relembro-os: a educação para a liberdade e a autonomia; a educação para a

democracia; a educação para o desenvolvimento (CRES, 1988). Como educadores, somos convidados a analisar como é que essa aprendizagem para a vida democrática pode ser posta em prática na escola e na sala de actividades.

Possuímos, na nossa cultura e no nosso património pré-escolar, experiências que poderão ser inspiradoras. Lembro, a título de exemplo, os primeiros jardins-escolas João de Deus e os ideais republicanos, Irene Lisboa e a sua «Escola Atraente» e, mais recentemente, o trabalho do Movimento da Escola Moderna e a incorporação do pensamento de António Sérgio, bem como as tentativas da aplicação da Pedagogia de Projecto sonhada por John Dewey.

4. Uma cultura de poder nas educadoras de infância

Afastemo-nos um pouco da sala de actividades e analisemos a questão do poder e da democracia nos outros contextos da nossa actividade profissional.

Gostaria de lançar o argumento de que, enquanto educadoras de infância, somos detentoras de uma «cultura de poder» de que nos podemos orgulhar e que é importante reivindicar, desassombradamente e sem complexos. Temos a tradição de exercer (não possuir) o poder de formas partilhadas e fluidas. Podemos afirmar, como parte da nossa cultura de educadoras, uma ética de «cuidar» (Gilligan, 1982; Noddings, 1984, 1992), porque, em geral, apostamos na criação de um ambiente que favoreça o crescimento de crianças e adultos. Procuramos soluções consensuais nas equipas de trabalho, implicando todos os níveis de pessoal das instituições num projecto educativo construído e querido por todos. Poderemos talvez chamar a esta cultura uma «cultura de encontro» e de comunicação. Fomos, ao longo de décadas, pugnando pelo universo dos afectos. Hoje, a ciência da educação diz-nos que, se esse universo funciona, nós aprendemos melhor.

Concebemos o exercício do poder como «dinâmica fluidez», para utilizar as palavras de Michel Foucault (1977). Contava-me há tempos uma inspectora referindo-se a um comentário feito por um pai acerca da educadora do seu filho: «Desde que cá está esta senhora educadora, até parece que gosto mais do meu filho!» Poderemos ter melhor exemplo de exercício do poder transformador que referi atrás?

Se experimentamos desta forma o poder em contextos amplos, se afirmamos esta «cultura de poder», não podemos esquecer que é nossa função transferir essa mesma forma de exercer o poder para a sala de actividades e para a interacção com as crianças: não mais o adulto todo poderoso, mas sim o companheiro mais experimentado e capaz, gestor de conflitos e dinâmicas, garantia de interacções democráticas, aquele que despoleta o poder que a criança tem de se gerir a si própria e às suas interacções com ou-

tros. Estamos assim bem longe da experiência de «poder sobre», do «poder manipulador» ou do «poder explorador» ou mesmo do «poder competitivo» (Rollo May, 1976), para experimentarmos o «poder com», o «poder integrador» (ibid.).

Rejeitamos, assim, hierarquias rígidas, que têm uma visão do mundo composto de entidades fragmentadas e a competir entre si. O poder não é originado em nós, ajudamo-lo a desabrochar, a nascer. Longe de estar identificado com o «ser-se invulnerável», este tipo de poder implica abertura, vulnerabilidade, capacidade de mudar. Insisto: trata-se do «poder com». É um poder que circula nas instituições em que trabalhamos e alguns minimizam-no porque é demasiadamente «feminino». Acredito que somos detentoras de uma «cultura de poder», de um património adquirido, que é importante não perder. Para que uma instituição possa crescer, temos que cuidar dela como se cuida de um ser vivo ou de um organismo: permitir a livre circulação da informação, da energia, das ideias, das diferentes contribuições das pessoas que a compõem. Ao tradicional modelo piramidal de poder (no topo estão os que mandam; em baixo os que obedecem), contrapomos uma teia ou uma rede em que as pessoas estão ligadas entre si de forma interdependente (Flores, 1991) e o poder e as responsabilidades são um *fluxo*, um *dinamismo*, que se gera entre elas.

No entanto, este «poder com», este «poder interdependente», pode levar-nos a pressionar, quando a saúde ou segurança do sistema mais amplo esteja em perigo (e não esqueçamos que as crianças são extremamente vulneráveis e nós somos as suas «advogadas» ou «protectoras» por excelência), a aprovação de leis ou, mesmo, a remoção do poder aqueles que abusam dele. Um documento fundamental da OCDE, publicado em 1991 sobre o papel das mulheres na mudança estrutural da sociedade, procura definir «uma sociedade activa». Refere que uma sociedade activa é caracterizada pela oportunidade e possibilidade de escolha, coesão e solidariedade; responde às necessidades sociais e económicas em constante mutação e «permite aos seus membros influenciar a direcção da mudança» (1991, p. 7, sublinhado meu). O documento refere ainda a necessidade de se criarem novas formas de organização no trabalho que envolvam processos participatórios de tomada de decisão e ênfase no trabalho de equipa e na cooperação (ibid., p. 20).

5. Voltando à Tina e ao poder...

Enfim, aonde a história da Tina nos trouxe...

Inspirada pela Tina, proponho um novo direito para a criança: o direito a exercer o poder, tendo impacto no mundo que a rodeia. Com a Tina reivindico o mesmo direito para

o educador: o direito de exercer o poder com a criança, com os colegas de trabalho, com as direcções dos estabelecimentos, com os pais, com as suas associações de classe e com as entidades responsáveis pela definição de políticas educativas. Um poder em teia.

Com a Tina reivindico para mim o exercício do meu «poder com» enquanto formadora de futuros educadores: pretendo ajudar a fortalecer os poderes pessoais dos meus alunos, a capacidade de se experimentarem a si próprios como tendo significado e de dirigirem o seu processo de formação, procurando estimular neles uma «consciência crítica alargada» (Greene, 1978) e um rasgar de horizontes amplos e solidários. Reivindico também a possibilidade de exercer o poder com os educadores profissionais com quem trabalho. Estes profissionais são os «mestres» da prática pedagógica dos meus alunos.

Com a Tina reivindico ainda a possibilidade de exercer o meu poder enquanto investigadora: quero criar saber, realizando o meu trabalho em colaboração com outros educadores e contribuindo para fortalecer a nossa identidade e dignificar a nossa profissão.

Eis a razão porque ousei atravessar a casa da Tina. Mas foi também por isso que me senti na casa da Tina e deixei que o poder se gerasse «em dinâmica fluidez» entre nós. É nesta dinâmica fluidez que ousou ainda sentar-me em salas de actividade no meio das crianças e seus educadores para que, juntos, possamos ser criadores de sentido. Insisto nas palavras de Foucault (1977): «O poder é exercido, não é possuído».

Não sei se tenho poder. Apenas sei que não deixo de o exercer.

E à Tina, queria finalmente perguntar: «Entendes agora o que estou eu a fazer na tua casa?».

Bibliografia

BEAUVOIR, S. de (1970). *Mémoires d'une jeune fille bien rangée*. (trad. J. Kirkup). New York: Penguin.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (trad. M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista). Porto: Porto Editora.

BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

CANN, (1987). Women, organizations and power. In: J. Sharistanian (Ed.), *Beyond the public/domestic dichotomy: Contemporary perspectives on women's public lives* (pp. 11-31). New York: Greenwood Press.

CLIFFORD, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth-Century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CRSE (Comissão da Reforma do Sistema Educativo) (1988, Julho). *Proposta global de Reforma*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

DENZIN, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.

DERRIDA, J. (1973) *Speech and phenomenon*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

DEWEY, J. (1916/1941). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

FLORES, T. (1991). The Goddess as muse. In: I. Brady (Ed.), *Anthropological poetics*. Savage, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

FOUCAULT, M. (1975 / 1979). *Discipline and punish*. New York: Vintage Books.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GREENE, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.

KESSLER, S. A. (1991) Early childhood education as development: Critique of the metaphor. *Early Education and Development*, Vol. 2, Nº 2, April.

KUYKENDALL (1983). Toward an ethic of nurturance: Luce Irigaray on mothering and power. In: Trebilcot (Ed.), *Mothering: Essays in feminist theory* (pp. 199-212). Totowa, NJ: Rowman & Allendheld.

MAY, R. (1976). *Power and Innocence*. New York: Delta.

McCLELLAND, D. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington Publishers, Inc.

NODDINGS, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

NODDINGS, N. (1992). *The challenge of care in schools: An alternative approach*. New York: Teachers College Press.

NYBERG, D. (1981). A concept of power for education. *Teachers College Record*, 82, 4, pp. 535-551.

O. C. D. E. (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos) (1991). *Shaping structural change: The role of women. A report of a group of experts*.

SMITH, J. (1983). «Parents and property». In: J. Trebilcot (Ed.), *Mothering: Essays in feminist theory* (pp. 199-212). Totowa, NJ: Rowman & Allendheld.

SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

VASCONCELOS, T. (1992, December). *Teachers and children's intellectual life: A study of the content teacher-child interactions in a pre-kindergarten program for children at risk of school failure*. Early Research Study. Urbana-Champaign, E. U.: University of Illinois.

VASCONCELOS, T. (1993). Entre educadores e crianças: Das malhas que a educação pré-escolar tece... *Inovação*, 6, 83-95.