

APRESENTAÇÃO

Maria José Magalhães¹

Esta obra é dedicada a uma educação emancipatória – de classe social, género, sexualidade, racialização – que debela hierarquias que uma escola democrática tem de confrontar.

Falar das/os outras/os é também falar de si, de nós.

Quando a minha filha era criança, tínhamos por hábito ler-lhe histórias ao deitar. Como é comum a muitas crianças de tenra idade, pedia, durante bastante tempo, que lhe lêssemos a mesma *estória*. Uma dessas repetidamente solicitada foi o *Peter Pan*. Ora eu, como feminista, tinha as minhas críticas à obra. Todavia, também decidi não ‘censurar’ as obras oferecidas à criança e aproveitar para desenvolver o seu espírito crítico. Quem conhece a história sabe que o Peter Pan é um eterno adolescente que trata a personagem feminina (Wendy) com altivez, depreciando as suas falas e visões do mundo. Falei com ela sobre isto. No entanto, às vezes, na leitura noturna, para não a acordar, eu omitia as falas desse personagem masculino (e branco, claro!) e ela interrompia-me, dizendo: “lê tudo, não estragues a história.”

Algum trabalho tem sido desenvolvido sobre a prática pedagógica e as suas possibilidades na promoção da igualdade de género (ver, entre outras SILVA *et al.*, 1999; ABRANCHES; CARVALHO, 1999; MONGE *et al.*, 1999). Possibilidades limitadas e contingentes, mas, ainda assim, janelas de oportunidades. Esta obra é um contributo inovador, nesta linha, indo mais longe nas análises e propostas para uma educação que contribua também para a desconstrução da racialização e da heteronormatividade que a educação escolar pode reproduzir.

Não é fácil falar de uma obra apontando as suas linhas de força, todavia, não revelando tudo para que o apetite para a leitura não substitua a agradável sensação de descoberta.

Ao ler os artigos que aqui lhes apresento, encontrei cinco dessas linhas de força ou eixos de reflexão e produção de conhecimento que estão presentes nos trabalhos que se seguem e através dos quais está estruturada a minha apresentação.

O primeiro eixo diz respeito à tensão entre escola reprodutora de desigualdades e a possibilidade de uma escola emancipatória. O segundo, que perpassa diversos textos, diz respeito à crítica da branquitude e da supremacia branca e às violências daí decorrentes. O terceiro consiste na identificação e denuncia de um currículo (mais ou menos explícito, mais ou menos oculto) misógino, sexista,

1 Doutora em Ciências da Educação (U.PORTO). Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (U.PORTO), Portugal.

patriarcal, racista e capitalista (hegemónico), ao mesmo tempo que aponta caminhos para a construção de uma cultura (escolar) contrahegemónica. O quarto eixo trata da formação docente, das suas lacunas, mas também das suas possibilidades. Por último, identifico um eixo relativo à desconstrução do cânone, fruto das investidas da cultura hegemónica, eurocêntrica e hierarquizadora. Nesta obra, é a literatura que está em foco, claro que outras vertentes artísticas poderiam também (em obras futuras) ser alvo de crítica feminista, decolonial e anticapitalista, como as artes visuais, as artes cénicas, a música, entre outras.

Vários artigos contribuem com análises, experiências e reflexões para várias das categorias. Por razões de economia de texto, selecionei, para cada uma, aqueles que considere mais relevantes. É, pois, com este guia, que apresento, sem desvelar completamente, algumas das ideias que considero cruciais para ressaltar nesta apresentação.

1. Entre a reprodução e a emancipação: a esperança na escola que queremos

A tensão entre uma crítica profunda à educação formal que se constitui como mecanismo de reprodução social atravessa toda a obra, ao mesmo tempo que, de modo implícito ou explícito, se apontam caminhos para a emancipação, para uma educação libertadora (FREIRE, 1970). Um dos artigos em que esta janela que se abre à pedagogia está mais visível é em “«Vou falar isso para a minha mãe!» Feminismos e diálogos na roda de conversa”, por Marília Amorim Cardoso e Fernanda Maria da Silva. Também o artigo de Livia Machado Oliveira e Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, intitulado “Por uma educação feminista e antirracista: a importância do movimento feminista negro na formação da identidade”, nos aponta caminhos para um currículo afrocentrado. Neste eixo temático, igualmente, o artigo “A BNCC e a luta feminista: possíveis caminhos para a inserção do feminismo como mecanismo de equidade a partir da escola”, por Natália Araújo de Menezes, se constitui como o apontar de caminhos para o exercício da autonomia relativa da escola (FRITZELL, 1987) e o exercício de uma educação emancipatório através de uma *pedagogia radical*, nos limites das suas possibilidades (GIROUX, 1986) de acordo com o contexto e o momento histórico.

Esta tensão é um dos principais dilemas de educadores/as progressistas. Por um lado, não podemos deixar de constatar a veracidade de análises como as de Bourdieu e Passeron (1964; 1970), Bernstein (1977a) ou mesmo a denúncia da educação bancária por Paulo Freire (1970). Por outro, ficarmos-nos por esta denúncia pode significar aceitar o determinismo do sistema opressivo e discriminatório, isto é, acabar num nihilismo paralizante que, por muito

que sossegue algumas consciências, não é suficiente para quem participa em movimentos sociais e deseja contribuir ativamente para a transformação social.

Em vários artigos da obra se expõe como a escola exerce a dominação simbólica, contribuindo, assim, para a legitimação da dominação social (STOER, 2008), ao impor significações que pertencem à cultura da classe dominante e exercendo um duplo arbitrário de violência simbólica – de um lado, através da seleção de valores e conteúdos, de outro, através da ocultação da inculcação pela pedagogia autoritária.

Esta obra propõe, assim, caminhos para denunciar a *violência simbólica*² (BOURDIEU; PASSERON, 1970) exercida pela escola ao impor significações e valores da classe dominante através de relações de poder dissimuladas presentes na ação pedagógica. Para além da denúncia, a obra enuncia caminhos possíveis de resistência (GIROUX, 1986) dentro dos limites do exercício da agência docente (ZEICHNER, 1993). Se, como argumentam Bourdieu e Passeron (1964; 1970) a violência simbólica, na escola, é exercida pelas/os docentes, fundamentalmente, porque a não reconhecem, então, podemos argumentar que, reconhecendo-a, é possível inverter ou pelo menos contribuir para neutralizar esta forma de violência (ver CARR; KEMMIS, 1986).

Daí que é importante compreendermos as limitações da instituição escolar, com as suas contradições, sobretudo, pelas pressões externas e políticas, refletindo, por um lado, que a “educação não pode compensar a sociedade” (BERNSTEIN, 1977), e, por outro, que é possível, ainda que difícil e complexa, construir uma educação crítica e emancipatória.

Para uma prática pedagógica democrática e emancipatória, o conhecimento acerca dos processos e mecanismos em que a escola reproduz as desigualdades sociais e os privilégios, através do arbitrário cultural que potencia a legitimação das violências, é crucial para não incorrer no erro da ingenuidade da mensagem ideológica dominante que pretende fazer crer que as hierarquias (re)produzidas pela escola se devem ao mérito das/os alunos/as.

Este conhecimento constitui-se como fundamental, não apenas para uma educação crítica, mas também para a nossa própria autocrítica (LEDWITH, 2007), evitando cair no nihilismo paralisante, todavia tendo presente que o nosso papel, sobretudo se for apenas individual, é muito limitado.

Diversas pesquisas também mostram que a educação se constitui como o espaço *mais* democrático, em comparação com outras esferas da vida social

2 É necessário realçar que Bourdieu e Passeron não restringem à escola o exercício da violência simbólica. Em diferentes pesquisas e obras destes autores, é possível constatar que a violência simbólica é exercida, também, pela família e a comunicação social. Também importa referir que os autores consideram que a ação pedagógica é tanto mais eficaz quando a instituição responsável pelo seu exercício é total e indiferenciada. Neste sentido, a ação pedagógica dos *media*, por totalizadora e anónima, parece ser ainda mais eficaz para a reprodução social do que a própria escola.

– a família, sobretudo a família (autoritária) patriarcal, o mercado de trabalho pago, a política pública formal (MAGALHÃES, 1995, 2021). Mais ou menos democrático, depende também das políticas educativas e curriculares num determinado momento histórico e lugar. Disto nos fala o artigo de Natália Araújo de Menezes e, ao analisar as componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos apresenta algumas pistas de como, na nossa condição de docentes, podemos vislumbrar caminhos para contrapor a reprodução social pela escola.

2. Crítica à branquitude e supremacia masculina branca e às violências daí decorrentes

Vários dos artigos abordam esta temática tão fundamental para a construção de uma escola emancipatória para todas e todos, um lugar seguro sem violências, onde cada criança possa encontrar o ambiente para desenvolver todas os seus talentos, potencialidades e bem-estar emocional. É o caso de Lívia Machado Oliveira e Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, intitulado “Por uma educação feminista e antirracista: a importância do movimento feminista negro na formação da identidade”.

Está também presente nos artigos “Literatura no espaço escolar e seu papel na problematização das relações étnico-raciais e de gênero”, por Cristiane Barbalho e Danieli Chagas, “A Educação de Jovens e Adultos enquanto Espaço Público de Direito: Um debate a partir das epistemologias do feminismo negro”, por Rosangela Hilario, Tiago Dionísio da Silva e João Gomes Junior, e “O feminismo e as mulheres indígenas: entre as tradições e as vozes femininas”, por Rosinere Evaristo.

Focando mais concretamente na violência de gênero contra as mulheres identificamos os artigos “Nuances factíveis do corpo feminino na socioeducação”, por Aline Fonseca Barros e Sandra Regina de Oliveira Faustino, e “Gênero e violência contra a mulher: um estudo sobre vivências de alunas de EJA em Angra dos Reis”, por Wellen Cristina de Oliveira Bhering e Sandra Regina Sales.

O silenciamento das mulheres negras e indígenas precisam de um trabalho educacional para a sua visibilização e para responder à pergunta de Spivak (1988), “pode a subalterna³ falar?” – sim, pode falar, o importante é que também seja ouvida, escutada. Para isso, e tal como a obra desenvolve em vários artigos, é também necessário desenvolver a crítica no interior dos movimentos feministas pelo seu caráter, muitas vezes, eurocêntrico, e partir para a construção de uma polifonia nos feminismos, da pluralidade das vozes, da construção de discursos outros, de empoderamento coletivo (BERTH, 2019) para permitir o exercício de um feminismo de agência (MAGALHÃES, 2007) inclusivo e transformador. É

3 Apesar de as traduções para português colocarem no masculino, atrevo-me a traduzir no feminino, pois Spivak desenvolve o artigo sobre as mulheres subalternizadas.

também necessário que as mulheres brancas saibamos recusar a banquitude (ver BENTO, 2002) e reconhecer o privilégio que nos é dado pela colonialidade.

A modernidade/colonialidade conferiu legitimidade a uma racionalidade “moderna”, aparentemente neutra e objetiva que, no entanto, se encarrega de perpetuar a desqualificação e negação epistêmica, naturalizando a violência epistêmica que tem objetificado, escravizado, estigmatizado corpos, vidas e histórias durante séculos (RAMALHO, 2019, 2020; LACET, 2021).

Contrapor a violência epistêmica que a escola pode exercer passa por construir figurações outras da humanidade (HARAWAY, 1992)⁴, por um trabalho de desconstrução linguagem sexista, lgbtfóbica, racista, capacitista e classista, trabalhando na reconstrução de discursos outros, novos léxicos, que digam das identidades outras e cosmovisões outras.

3. Identificação e denúncia de um currículo misógino, sexista, racista, lagbtfóbico e colonial

Neste eixo, podemos destacar a crítica a um currículo (muitas vezes oculto) sexista, misógino e lgbtfóbico nos artigos: “Desigualdades de gênero no ensino superior português: Desconstruindo os tijolos patriarcais da velha torre de marfim”, por Hugo Santos e Liliana Rodrigues, assim como no texto “Gênero e violência contra a mulher: um estudo sobre vivências de alunas de EJA em Angra dos Reis”, por Wellen Cristina de Oliveira Bhering e Sandra Regina Sales.

A reprodução das relações de poder na sociedade através do trabalho escolar é realizada por duas vias: I) através de um currículo expresse (ou explícito) de conteúdos, valores, atitudes e comportamentos de uma cultura eurocêntrica e patriarcal, hegemônica, e, portanto, heteronormativa, sexista, racista e assente na colonialidade do saber; e II) através do que diversos/as autores/as denominam de currículo oculto ou implícito, isto é, o conjunto de mensagens acerca de factos, conceitos, valores, normas, atitudes e comportamentos que, não sendo transmitidos intencionalmente, são aprendidos pelas/os estudantes nas relações com docentes, colegas, funcionários/as. Já em 1971, Michael Apple levantava o problema do currículo oculto sobretudo no que se refere à forma como o conflito é tratado em meio escolar. Ora, a escola constitui uma arena social em que diversos grupos, pelas suas posições sociais, estão necessariamente em conflito. Diversos/as autores/as abordaram este problema (GIROUX, 1986; ALSUBAIE, 2015, entre outros/as) e todas e todos concorrem para a importância de explicitar, isto é, trazer para o trabalho pedagógico explícito, essas dimensões das mensagens que são aprendidas de modo indireto.

4 A propósito deste artigo de Donna Haraway, a turma de estudantes de “Desconstrução da Cultura Patriarcal para a Prevenção da Violência de Gênero” (do Mestrado em Ciências da Educação, da FPCEUP) construiu este vídeo para dar a conhecer o texto a um público mais amplo: <https://feministoad.blogspot.com/2021/07/feminist-figurations-of-humanity.html>.

A proposta do texto, de trazer para a esfera do currículo expresso, as vivências de vitimização de alunas que frequentam cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui-se como contributo importante de combate e prevenção da violência de gênero, ao mesmo tempo que pode ser uma via para o empoderamento coletivo das jovens (BERTH, 2019). Também o 8º texto nos transporta para o universo do ensino superior e como, mesmo em contextos que prezam teorias críticas, as mensagens do currículo implícito não são confrontadas, pelo contrário, a falta de autoreflexividade, ou de autocrítica, nos termos de Ledwith (2007), induzem à reprodução, quantas vezes acrítica, da cultura androcêntrica dominante.

4. Formação docente: lacunas e possibilidades

Uma crítica à formação inicial docente pode encontrar-se, p.ex., no artigo “Entre o conservadorismo e a transformação: Gênero e feminismos na prática pedagógica de uma escola municipal da Baixada Fluminense com o Projeto «Nenhuma a Menos para Sermos Mais»”, por Thaiza Silva de Oliveira Veterinário e Jonas Alves da Silva Junior.

Por uma formação docente adequada às necessidades de uma escola democrática e libertadora tem sido fonte de muitos trabalhos no campo das ciências da educação, incluindo nos Estudos Curriculares. Este artigo aborda este problema, citando e referindo algumas das obras de referência neste campo, apresentando, ainda, uma experiência para contribuir para novas reflexões acerca da profissão docente e sobre como educadoras/es progressistas e libertários podem escavar caminhos nesse campo. A investigação-ação em educação tem contribuído para a construção destes caminhos na formação inicial (ver, entre outras obras, MARSH; VAGLIARDO, 2002; MIRANDA; RESENDE, 2006; SEICHNER, 1993). A formação de profissionais engajadas/os, comprometidas/os, com a mudança social deve ser uma prioridade na nossa luta. Este artigo traz-nos um contributo para agir e refletir sobre esta matéria.

5. Análise crítica do cânone artístico (literatura)

“Literatura no espaço escolar e seu papel na problematização das relações étnico-raciais e de gênero”, por Cristiane Barbalho e Danieli Chagas, e “Literatura e educação: o (trans)feminismo no conto “A Praça Mauá” de Clarice Lispector”, por Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Livia Machado Oliveira e Rafaela Cruz de Moura são dois dos textos que abordam, expressamente, a literatura como fonte para a construção curricular de uma educação libertadora.

A crítica feminista da arte incluindo a literatura (entre outras, ver EAGLETON, 1991; DOBIE, 2021), é, nesta obra, complementada pela crítica

decolonial, ao denunciar, como afirmam as autoras, a literatura e arte hegemônicas “como veículos centrais de propagação de uma cosmovisão patriarcal e eurocêntrica”. Trazem propostas de decolonização do currículo, através da análise da relação entre patriarcado e colonialismo, questionando como este último produziu alterações nas relações de gênero nos povos autóctones, então colonizados e escravizados. Reverberam pesquisas que mostram como o colonizador introduziu, a par de uma modernidade/colonialidade, concepções eugénicas de “raça” e uma nova (burguesa) construção de feminilidade, absolutamente reservada às mulheres brancas de classe média e dominante. Novas pesquisas certamente nos trarão mais conhecimento das relações de gênero antes da invasão colonial (ver, entre outras/os, SEGATO, 2012).

Também o texto sobre as mulheres indígenas (já referido), nos apresenta conhecimento de relações de gênero diferentes daquelas que a crítica feminista ocidental tem apresentado.

Estes textos trazem, assim, o reconhecimento das experiências e subjetividades *femininas* (EAGLETON, 1991; MAGALHÃES, 2005), como a crítica feminista tem apontado para a construção da valorização das vozes e das perspectivas de mulheres de grupos ainda mais subjugados, oprimidos e subalternizados.

Assim, e embora, nesta obra, seja mobilizada a análise de literatura, o seu potencial ao nível da análise dos papéis (sociais) atribuídos às mulheres ou outras pessoas aí representadas, tendo em vista a visibilização das assimetrias de poder (DOBIE, 2012), será possível estender à análise de outros artefatos culturais e artísticos, nomeadamente, das artes visuais, do cinema, assim como de outros veiculados através de outros média.

Notas finais

De modo geral, podemos inscrever esta obra no caminho da investigação-ação (ou pesquisa-ação) pelo facto de traduzir experiências de reflexão, análise e intervenção educativas, de modo articulado e dialético, sem sobrepor uma à outra. (MIRANDA; RESENDE, 2006), constituindo um contributo essencial para a construção da profissionalidade docente com responsabilidade social (NUNES, 2008), atores/as coletivas/os na construção das possibilidades de crianças, adolescentes e jovens se construírem como sujeitos da sua própria história (KILOMBA, 2012) e donos do seu destino, a partir da ação coletiva (ARENDT, 1958, 1978; BERTH, 2019) para o exercício da agência transformadora.

Se bem que não podemos esperar que uma obra seja abrangente de todas as questões, discriminações e violências que hoje perpassam a realidade social, esta obra apresenta um leque diversificado, constituindo-se como contributo inovadora para a prática educativa libertadora.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Graça; CARVALHO, Eduarda. **Linguagem, Poder, Educação: O sexo dos B,A,BAs**. Lisboa: CIDM, Cadernos Coeducação, 1999.

ALSUBAIE, Merfat Ayessh. Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum, **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 33, p. 125-128, 2015.

APPLE, Michael W. The hidden curriculum and the nature of conflict. **Interchange**, v. 2, n. 4, p. 27-40, 1971.

ARENDT, Hannah. **The Life of the Mind**: one volume edition. New York: Harcourt Brace, 1978.

ARENDT, Hannah. **The Human Condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

ARNOT, Madeleine. **Educating the Gendered Citizen**: Sociological Engagements with National and Global Agendas. New York: Routledge, 2009.

ARNOT, Madeleine; DILLABOUGH, Jo-Anne (eds.). **Challenging Democracy**. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship. London: Routledge/Falmer, 2000.

BENTO, Maria Aparecida S. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-57.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. *In*: STOER, S.; GRÁCIO, S. (eds.). **Sociologia da Educação II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977b. p. 19-31.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**: Vol. III, Towards a theory of educational transmissions. 2. ed. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977a.

CARR, William; KEMMIS, Stephen. Una Aproximación Crítica a la Teoría y Práctica. *In*: **Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1986. p. 142-163.

COULTER, David. What Counts as Action in Action Research?. **Educational Action Research**, v. 10, n. 2, p. 189-206, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09650790200200181>

DOBIE, Ann. **Theory into practice: An introduction to literary criticism**. Boston: Wadsworth Publishing, 2012.

EAGLETON, Mary. Introduction. In: EAGLETON, Mary (org.). **Feminist Literary Criticism**. Nova Iorque: Routledge, 1991. p. 1-23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. [2ª edição].

FRITZELL, Christer. On the concept of relative autonomy in Educational Theory. **British Journal of Sociology of Education**, v. 8, n. 1, p. 23-35, 1987. DOI: 10.1080/0142569870080102

GIROUX, Henri. Teoria Crítica e Resistência em Educação. In: **Para Além das Teorias de Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 9-64.

HARAWAY, Donna. Ecce Homo, Ain't (Ar'n't) I a Woman, and Inappropriate/d Others: The Human in a Post-Humanist Landscape. In: BUTLER; SCOTT. **Feminists Theorize the Political**. New York: Routledge, 1992.

LEDWITH, Margaret. On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. **Educational Action Research**, v. 15, n. 4, p. 597-611, 2007.

LEDWITH, Margaret. Antonio Gramsci and Feminism: The elusive nature of power. **Educational Philosophy and Theory**, v. 41, n. 6, p. 684-697, 2009. Doi: 10.1111/j. 1469-5812.2008.00499.x

LENHARDT, Gero; OFFE, Claus. Teoria do Estado e Política Social: Tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-31.

MAGALHÃES, Maria José. **Movimento Feminista e Educação**. Lisboa: Oeiras, 1995.

MAGALHÃES, Maria José. Currículo, Educação na e para a Cidadania e Prevenção da Violência de Género. **Revista de Estudos Curriculares**, Universidade do Minho, 2021.

MAGALHÃES, Maria José. Agência feminista e das Mulheres: Procurando o novo sujeito feminista? In: **O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois**. Lisboa: Dom Quixote, 2007. p. 229-244.

MARSH, Monica M.; VAGLIARDO, Margot. The commingling of teacher research identities: a mediated approach to teacher action research. **Educational Action Research**, v. 10, n. 2, p. 275-289, 2002.

MONGE, Maria Graciete; ROSÁRIO, Maria José e Cañamero. **Criatividade na Coeducação: Uma estratégia para a mudança**. Lisboa: CIDM, Cadernos Coeducação, 1999.

MIRANDA, Marília; RESENDE, Anita. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.

MURPHY, Raymond. Power and Autonomy in the Sociology of Education. **Theory and Society**, v. 11, p. 179-203, 1982.

NUNES, Rosa. Investigação-Ação e Responsabilidade Social. **A Página da Educação**, Porto, v. 17, n. 174, p. 28-28, 2008.

RAMALHO, Beatriz. **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti) colonial**. 2019.

RAMALHO, Beatriz; LEITE, Lúcia. Colonialidade da educação escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, 2020.

SEGATO, Rita. Género e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos ces**, v. 18, p. 1-21, 2012.

SILVA, Ana da; ARAÚJO, Dina; LUÍS, Helena; RODRIGUES, Isabel; ALVES, Madalena; ROSÁRIO, Manuela; CARDONA, Maria João; CAMPICHE, Pedro e Jean; TAVARES, Teresa Cláudia. **A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género**. Contributos para a educação pré-escolar. Lisboa: CIDM, Cadernos Coeducação, 1999.

SPIVAK, Gayatri. 'Can the Subaltern Speak?' *In*: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (eds.). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Basingstoke: Macmillan, 1988. p. 66-111.

STOER, Stephen. A Génese Cultural da 'Reprodução'. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 26, p. 85-90, 2008.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multi-cultural crítica como movimento social. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 26, p. 185-211, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3). ISBN 972-8036-07-8. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>. Acesso em: 24 maio 2021.