

[332]

A MARCA DE EXCELÊNCIA: OS PROCESSOS EDUCATIVOS E RELACIONAIS NA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

Sónia Mendes Barbosa e Elisabete Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

[Resumo] Esta é a apresentação de uma ideia. Vincula a concepção de que trabalhar a qualidade em organizações educativas exige necessariamente o trabalho de projecto com todos os agentes que lhe dão corpo. A urgência de transformação das formas de ser e fazer a educação, pela constatação das incapacidades de mudança e das incoerências de discursos e práticas, tem vindo a obliterar a marca de excelência da Escola - a qualidade dos processos educativos referenciados às singularidades de cada contexto educativo deriva também das qualidades de Educador, Cuidador/Figura de Vinculação (Bowlby, J., Ainsworth, M., Main, M., Bartholomew, K.), e, portanto, da agência humana (Ferreira, E., 2007, 2010) que nele se interrelaciona. Defender, assim, uma ética da administração educativa concretizada na possibilidade da primazia da agência humana (Ferreira, E., 2007, 2010), significa defender a ideia de que a Marca de Excelência em Educação passa pelos processos de melhoria e de qualidade assentes em processos educativos e relacionais de vinculação educativa (Bowlby, J., Ainsworth, M., Main, M., Bartholomew, K.), e que fazer a diferença no agir organizacional passa por dar às pessoas, em desenvolvimento e interacção, a responsabilidade relacional de promoverem ou trazerem a sua (re)evolução. (Ferreira, E., 2007, 2010). Se quisermos, e num cuidado de ética afectiva, a marca de excelência nas organizações e especificamente nas escolas, é promovida pela agência humana num domínio de co-responsabilização relacional (Gergen, K., 1999), que contraria a sua desumanização e humaniza e acrescenta signifi-

A Escola de hoje, vivida e incluída, impõe a convivência amigável com o frágil equilíbrio entre as instâncias da Administração Central na execução de políticas educativas e as respostas quotidianas possíveis a tais determinações, sempre acompanhadas de sentimentos de angústia e impotência de quem possui as “*certezas da responsabilidade de Educar*”. O olhar diferenciado, chamar-lhe-ia antes as “*certezas da necessidade de Educar*” por, na realidade, cremos que destas tensões paradoxais emergem novas possibilidades éticas e humanas no cenário educacional, capazes de contrariar visões dominantes e criar nas pessoas novas dinâmicas de pensar crítico e autónomo, de modo a utilizá-lo dentro e fora das escolas. (Ferreira, E., 2010).

Ora, como *certezas, responsabilidades e necessidades* são da experiência humana, as formas de ser e fazer a educação têm necessariamente que revestir-se de igual natureza, pelo que é nosso entendimento que trabalhar a qualidade em organizações educativas é sinónimo de trabalhar todos os agentes que lhe dão corpo. Dos muitos ensejos, minutas e tentativas de transformação das formas de ser e fazer a Educação que testemunhamos ao longo de décadas, percebemos, nesta perspectiva, que a memória colectiva do agir de *Educar* se deturpou, focalizando os aspectos materiais, instrumentais e formais de uma absoluta necessidade humana de sobrevivência.

Aliás, registamos desde já a rejeição à possibilidade de a Educação sustentar

a *escola líquida* (Bauman, 2001), preocupada com os recursos para atingir resultados com culturas de consumo, trazendo sentido empresarial para o mercado do conhecimento, da cultura, ambos como recursos para alcançar determinadas metas e sem preocupações de serviço, de *dáviva* a bem da comunidade, passando para os discursos de aquisição aqueles que deveriam ser os discursos de interacção e bem-estar. Isto é, a escola passa a preocupar-se unicamente com a aquisição dos saberes em vez da relação e da criação dos e com os saberes. Sabemos que não a queremos por ser um espaço vivido por pessoas líquidas – instáveis, impessoais, desconfiadas, na qual tudo é o presente e o dinâmico e na qual não há tempo a perder - o movimento é contínuo e assenta na falta de confiança. (Ferreira, E., 2010)

Definir educação é muito fácil, simples e intuitivo - “*engloba os processos de ensinar e aprender.*” O problema reside no abandono deste agir aos seus domínios instrumentais da “*manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir*” e formais, “*da educação formal exercida na escola*”, descaracterizando e desenraizando o agir de Educar da sua essência de promoção e perpetuação do desenvolvimento humano, em relação e ao longo da vida.

Aderimos com Giroux (1986: 155-156) a uma natureza “arriscada” da Educação, resultante da tensão e das contradições entre os ideais e as práticas. A

cado preponderante às relações entre as pessoas. (Ferreira, E., 2007, 2010). Falar de qualidade em educação exige um sério compromisso pessoal e um compromisso político que valorize as pessoas em acção, e reforce os seus conhecimentos, competências e responsabilidades comunicacional e relacional. Neste sentido, partilhamos a experiência em curso (Escola G) no âmbito de aplicação deste modelo de qualidade adequado à educação num contexto de administração e gestão escolar em regime de contrato de autonomia.

constatação de incapacidades de mudança e de incoerências de discurso sobre a Educação urge a transformação do olhar sobre a Escola e a adopção de uma outra cultura para a administração e organização educacional (Ferreira, E. 2010). Partimos do entendimento de que a escola é um espaço primordial de relação e de afecto, um laboratório de saberes e de comunicação e interação-geracional, uma oficina da pessoa a fazer-se (Grácio, 1995). Até porque as necessidades educativas em sociedade têm a sua raiz em necessidades de sobrevivência humana de grupo e de estabelecimento de regras consensuais que respondam sempre às necessidades de sobrevivência individual.

Dos muitos autores que se debruçaram sobre estas últimas, salientamos John Bowlby e os seus seguidores, cuja *Teoria da Vinculação* apresenta um verdadeiro desafio ao olhar a Escola contida na *agência humana* (Ferreira, E. 2007, 2010) que nela reside. Neste sentido, introduzimos a questão central da *agência humana* por exigir mudanças pessoais e modificações nas organizações sociais, na medida em que se privilegiam as influências dos paradigmas interaccionistas, e se especializa a intervenção, a dimensão do estudo da acção, do agir organizacional, cujo enfoque são os actores que agem, reflectem e atribuem (outros) sentidos à sua acção – é no seu (re)fazer que fazem a vida pessoal, social, organizacional e cultural - acontecem. Traduz-se no desenvolvimento colectivo de uma responsabilidade relacional e social expressada numa política de entusiasmo e rigor que marca um dado quotidiano organizacional ou escolar. (Ferreira, E., 2010).

A preocupação de Bowlby com as relações a que chamou de *vinculação a outros significativos* e a influência

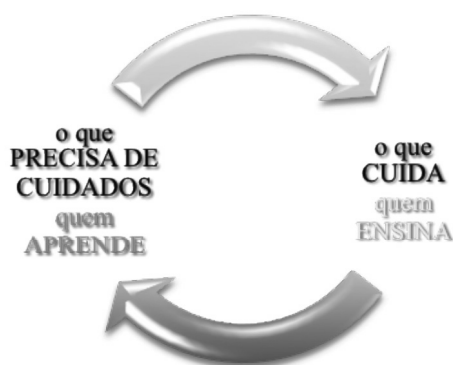
que estas exercem no desenvolvimento dos indivíduos, reforça a ideia de que educar é efectivamente o acto envolvido na correspondência de necessidades complementares entre *quem aprende* e *quem ensina*. (figura 1).

Os conceitos fundamentais à sua concepção das relações humanas significativas conduzem à principal conclusão de que as necessidades de sobrevivência de uma criança, desde o seu nascimento, se centram numa relação afectuosa, íntima e contínua com um cuidador, figura de vinculação, adulto, na qual ambos encontrem satisfação e prazer e que, para tal, cada criança apresenta um comportamento de vinculação inconfundível, constituído por um número de respostas dos componentes instintivos, complementar ao comportamento de prestação de cuidados, específico da figura de vinculação. A sua principal função é a de ligar a criança ao seu cuidador e o cuidador à criança, com resultado previsível da proximidade a uma figura de vinculação que proporciona protecção do perigo e, portanto, assegura a sua sobrevivência. (Barbosa, S., 2002)

Assim sendo, percebe-se que o olhar de quem é cuidado – a criança – sobre quem a cuida – o adulto, é aquele de quem procura o conhecimento sobre si próprio e sobre o outro no mundo, atribuindo-lhe características determinantes de quem é o *mais forte*, *o mais sábio*, e o *detentor dessas verdades* (Barbosa, S. 2002), ou seja, experimenta a dialéctica entre *quem aprende* e *quem ensina*. (Figura 2)

Note-se ainda que a relação de vinculação evolui à medida que criança e cuidador a vão construindo, no seio da complementaridade entre o sistema de vinculação da criança e o sistema de prestação de cuidados do cuidador, passando por várias reorganizações à

Figura 1 – A relação de vinculação (Bowlby, 1969/1984)



medida que a criança alcança *insight* crescente acerca dos motivos e planos¹ da figura de vinculação no desempenho do seu papel. Este ajustamento mútuo, permanente na relação de vinculação, é designado por Bowlby (1969/1984) como *parceria de correcção de objectivos* - a dialéctica entre *quem aprende* e *quem ensina*.

O interesse na teoria da vinculação para a compreensão do agir de Educar passa também pelo entendimento de que por falarmos de sistemas comportamentais complexos, enquadrados em estruturas cognitivas que controlam os componentes do funcionamento humano, e cujas funções fundamentais são as da *sobrevivência* e da *procriação* - a alimentação, a vinculação, a exploração, o acasalamento e a parentalidade, têm como resultado previsível da sua activação um comportamento com manutenção alargada no tempo, numa relação particular com o seu contexto e em proximidade a outros significativos, possuindo a sua própria motivação e não constituindo, de forma alguma, um sistema subserviente aos restantes. (Bowlby, *ibidem*).

Por possuírem tais características, segundo o autor, passam a funcionar como preditores de necessidades futuras de vinculação do indivíduo. Com eles desenvolve a capacidade para construir *modelos internos de funcionamento* sobre o seu contexto relacional e as suas próprias acções dentro dele. Falamos, assim, de uma meta-estrutura composta por características definidoras de uma dada circunstância e que podem ser acerca do *self* ou do *outro* na relação de vinculação, segundo três condições

básicas de operacionalidade: a) a de ser construído com os dados disponíveis ou disponibilizados (pelo outro), b) a de ser extensível imaginariamente, quando aplicado em situações novas, de modo a abranger realidades potenciais da mesma forma que o faz com as experimentadas; e finalmente c) a de ser testado na sua consistência interna para que seja um modelo aplicável a um mundo experimentado ou potencial (Bowlby, 1969/1984) - mais uma vez a dialéctica entre *quem aprende* e *quem ensina*.

Mary Ainsworth (1963/1989) expande a teoria de Bowlby, debruçando-se no estudo do desempenho do papel de cuidador na relação de vinculação. Clarifica-o com os conceitos da figura de vinculação como *base segura* a partir da qual a criança pode explorar o mundo, e com o da sua *sensibilidade/responsividade* aos sinais de necessidades de vinculação da criança. Acrescenta, assim, a concepção da existência de um comportamento oposto ao de vinculação, cujo principal objectivo é o de exploração do contexto em que o indivíduo vive exigindo-lhe o afastamento, muitas vezes físico, da figura de vinculação (Bretherton, I., 1992; Bowlby, J., 1988). - a necessidade de *quem aprende*.

Clarifica fenómenos envolvidos na dialéctica relacional criança - cuidador, entendida num contínuo entre a necessidade de exploração do mundo envolvente, potenciadora de autonomia, e a necessidade de vinculação para, pela proximidade, conquistar protecção e segurança, especialmente em momentos em que se encontra com fome, fatigada,

doente/com dores ou triste, e que permite a sua sobrevivência. Compreende-se, por exemplo, que quando as crianças já andam usam a figura de vinculação como uma *base segura* para a exploração do contexto e como um *porto seguro* ao qual podem regressar para obter segurança (Ainsworth, M., 1967, 1988; Bowlby, J., 1969/1984; Schaffer, H. R. & Emerson, P. E., 1964) - a necessidade de *quem aprende*.

Por parte da figura de vinculação, a forma mais ou menos capaz com que desempenha estes papéis depende da sua qualidade de interacção social, especialmente da sua sensibilidade aos sinais de necessidade de protecção que a criança exhibe, não esquecendo que os factores físicos, psicológicos e relacionais da própria criança têm também um papel a desempenhar - a necessidade de *quem ensina*.

Apresentamos na figura 3 as dimensões da vinculação até aqui definidas com os contributos dos dois autores.

A autora contribui com dados muito ricos para o estudo das diferenças individuais na qualidade da interacção cuidador - criança. Dá especial relevo à evolução da sensibilidade do cuidador para com os sinais de procura de protecção da criança e verificar a correlação positiva e significativa da vinculação segura nas crianças com a sensibilidade e prazer na relação por parte do cuidador. (Barbosa, S. 2002)

A conclusão necessária e suficiente a que podemos aderir é a de que a dialéctica de necessidades entre *quem aprende* e *quem ensina* se traduz nas

1 - Bowlby (1969/1984) considera como decorrente da existência de modelos internos de funcionamento a capacidade de desenhar planos de acção sobre o próprio e outro na relação, em função das expectativas que o indivíduo cria para o comportamento do outro e para o seu próprio comportamento naquele contexto relacional.

Figura 2 - A complementaridade na relação devinculação (Bowlby, 1969/1984).



verdades educativas de que o agir de Educar é o agir de Cuidar e Proteger e que a necessidade de ser e agir como Educador é a de ser e agir como Cuidador/Figura de Vinculação.

Esta tónica colocada na análise do conteúdo do agir de Educar ou Cuidar em relações significativas de vinculação determina avançarmos agora para o entendimento do significado construído pelo indivíduo nessas experiências relacionais e a consequência da consciência do mesmo para a promoção de desenvolvimento humano e de mudança qualitativa através da *agência humana* (Ferreira, E., 2007, 2010) no seio dos processos educativos.

Bell e Ainsworth (1972) acrescentam, então, o saber sobre o significado dos padrões de comportamento em contexto relacional de vinculação do qual resulta, na criança, a apreensão de verdades sobre a sua competência pessoal de desempenho e resolução de tarefas desenvolvimentais face às moratórias que as experiências de vida lhe vão proporcionando e exigindo. Assumindo as ideias de Bowlby (1969/1984) de que nestas relações o indivíduo constrói verdades, modelos internos de funcionamento sobre si próprio e sobre o mundo, Ainsworth salienta a sua contribuição para a construção de segurança em si próprio e no outro entendendo que uma criança para quem a responsabilidade do cuidador a ajuda a alcançar os seus objectivos, desenvolve confiança na sua própria capacidade para controlar o que lhe acontece por recurso às expectativas que constrói da satisfação ou da

rejeição nas experiências anteriores, ou seja na experiência dos seus processos educativos.

Ainsworth (1963/1989) salienta, assim, as questões da qualidade do cuidar e, portanto, dos processos educativos, na vida do indivíduo. Sublinha a concepção de que as verdades que cada um tem, a cada momento, sobre si próprio e sobre os outros assentam na competência do cuidador, Educador, em reconhecer as necessidades da criança para o conforto e protecção ao mesmo tempo que respeita a sua necessidade para a exploração independente e autónoma dos contextos. Se assim acontece, conduz muito provavelmente a que esta desenvolva um modelo interno de funcionamento do *self* como valoroso e auto-confiante. Se pelo contrário o cuidador, Educador, rejeita frequentemente os pedidos da criança para conforto ou para exploração, esta provavelmente construirá um modelo interno de funcionamento do *self* como não valoroso e incompetente/incapaz. As consequências que acarreta esta construção sobre o valor pessoal são avultadas, uma vez que é com a sua ajuda que prediz o comportamento provável do seu cuidador, Educador, e planifica as suas próprias respostas.

Assumirmos que o agir de Educar é o agir de Cuidar e Proteger significa ter sempre presente a concepção da existência de relações de vinculação ao longo do ciclo vital, em variados contextos de experiência humana, e que qualquer que seja a relação de vinculação que tomemos, é sua característica

fundamental proporcionar invariavelmente "*segurança sentida*" (Sroufe, L. A. & Waters, E., 1977).

Acrescentamos a teoria crítica (Giroux, H., 1986) no seu propósito de procurar e lutar por um mundo sem injustiças, melhor e mais humano, associada ao desejo de uma maior humanização das relações humanas sustentado no rigor dos saberes e numa ética do afecto e da relação, em todos os contextos de vida e de educação, e particularmente, nas escolas e percebemos que a Escola, espaço de Educação formal, não pode ser excluída da sua responsabilidade de Cuidador- Educador por nela encontrarmos a vívida experiência de necessidades de vinculação por parte dos alunos que acolhe.

Deste jeito procura-se compreender de que forma uma prática cuidada pode influenciar uma dinâmica escolar menos crítica e agressiva nas escolas. Nesta escolha relacional para a educação espera-se a aprendizagem e o desenvolvimento de uma acção e relação educativa capaz de induzir nas crianças e nos jovens o desejo de aprenderem na escola (Ferreira, E., 2010) – Modelo de Vinculação Educativa

A marca de Excelência, centrada nestes processos educativos e relacionais transpira a ambição constante, a vontade de uma (outra) escola mais significativa, autónoma e emancipatória para os actores escolares. Uma escola capaz na sua agência humana que desenvolve (novas) políticas educativas e curriculares. (Ferreira, E., 2010)

Figura 3 – Os componentes da vinculação aos progenitores



Assumir que o agir de Educar é o agir de Cuidar e Proteger exige-nos ancorar também num paradigma qualitativo e numa perspectiva fenomenológica, a compreensão interpretativa que subjaz à diversidade de interações humanas no contexto organizacional e escolar como valorização e clarificação da agência humana. A Escola G, aceitou o desafio e enveredou pela aposta na qualidade em Educação do ponto de vista da agência humana. Adoptou-a entendida pela e na acção, na estratégia e na decisão, no agir organizacional das pessoas, observando o princípio de responsabilidade recíproca que se verifica na encruzilhada conjunta de relações organizadas num dado contexto. Assumiu que a qualidade dos seus processos educativos passa por assumir que a sua principal responsabilidade é a de criar valor na criança e no jovem, desenvolvendo a sua relação com o saber, e focalizando no valor social da sua capacidade de intervenção no mundo, no desenvolvimento de um agente capaz de agir, escolher e tomar decisão (acção-reflexão-acção) no limite, um entendimento de encontro de respeito entre diferentes. Através de um complexo sistema de trocas relacionais aproxima-se pelo desenvolvimento e pela sustentabilidade de uma prática de diálogo de confiança radical. (Ferreira, E., 2010).

No contexto de consultoria em educação, conduzir o educador a compreender que o seu modo de relacionamento self-outro, eu-criança, implica a opção de procurar as respostas potenciadoras de desenvolvimento e mudança na comunicação humana nas relações significativas, pela construção de significados em novos contextos relacionais com novas figuras de vinculação, imbuídos da relatividade essencial à compreensão de que as expectativas sobre os outros foram criadas adaptativas mas que podem perder tais qualidades (Liotti, G., 1992), concorrendo para a construção de “trajectórias (in)adaptativas” (Soares, I., 2000) e de insucesso. Por constatar que Bowlby (1988) clarifica a importância da comunicação emocional para a construção dos modelos internos de funcionamento e consequentemente para a forma como cada indivíduo constrói estruturas de articulação entre os pensamentos, os sentimentos e as acções nas relações de vinculação, o campo de intervenção incide numa nova abordagem para a melhoria dos processos educativos.

Entender que à Escola (grupos de educadores) se exige também uma função cuidadora, na aplicação da teoria vinculação (Kennedy, J. H. & Kennedy, C. E., 2004), permite entendê-la como a *base segura* para a estimulação da necessidade básica de explorar e aprender, para a promoção de desenvolvimento psicossocial, de aprendizagem para a vida - competências de cidadania e criatividade, e de *porto seguro* como ambiente seguro de estimulação para a participação activa e de mudança da vida da organização e da vida social, para a resolução de tarefas desenvolvimentais, psicossociais e emocionais, vale dizer educativas. Neste caso, significa entender os educadores também como figuras de vinculação – cuidadores – com a função de infirmação ou confirmação dos modelos internos de funcionamento de cada sujeito, assumindo a função de promotor de aprendizagem para regulação emocional e do afecto, catalisador da promoção do desenvolvimento sócio-emocional. As mudanças a promover por cada um passam pelo entendimento da função de figura securizante em contexto de stress relacional pela aprendizagem dos padrões comunicacionais de emoção e afecto, no seio do diálogo transformador (Gergen, K. J. 1999).

É esta perspectiva que nos leva a *querer* uma ética da administração escolar (Ferreira, 2007, 2009) com o intuito de articular na administração (outras) dimensões: cognitivas, racionais, justas, éticas, intuitivas e emocionais. Na configuração de uma ética da administração educativa (e educacional) exige-se um enlace comunicativo e comprometido com a dimensão emancipatória da escola onde líderes escolares com coragem cívica (Giroux, H., 1986) reivindicam uma política educativa empenhada com as pessoas e as comunidades locais de modo adequado e continuado num aprofundamento autónomo e ágil.

Evidenciar a ética e a agência humana nestes moldes mantém a esperança, a possibilidade de através das pessoas e com as pessoas e para as pessoas (re) politizarmos as organizações, marca a diferença pelas relações e as interações de um dado grupo de pessoas envolvidas, inspiradas, e que com gosto dão sentido a tudo o que é e fazem em educação.

Referências Bibliográficas

- AINSWORTH, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B.M. Foss (Eds.) *Determinants of infant behaviour*, (pp. 67-104). New York: Wiley.
- AINSWORTH, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Johns Hopkins University Press: Baltimore.
- AINSWORTH, M. D. S. (1969). Object relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of Infant-Mother Relationships. *Child Development*, 40, 969-1025.
- AINSWORTH, M. D. S. (1981). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). New York: Routledge.
- AINSWORTH, M. D. S. (1982). Attachment: retrospect and prospect. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The Plan of Attachment in Human Behavior*. New York: Basic Books.
- AINSWORTH, M. D. S. (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- AINSWORTH, M. D. S. (1988). On Security. Personal communication at Stony Brook University Meeting.
- AINSWORTH, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- BARBOSA, S. (2002). *Relações de Vinculação e a Experiência Emocional do Toque*. Porto: FPCE – Universidade do Porto [Tese de Mestrado]
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- BELL, S. & AINSWORTH, M. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190.
- BOWLBY, J. (1969/1984). *Attachment and Loss*. Vol. 1. Attachment. London: Penguin Books.
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and Loss*: Vol. 2 - Separation. London: Penguin Books.
- BOWLBY, J. (1977). The making and breaking of affective bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210, 421-431.
- BOWLBY, J. (1979). *The making and breaking of affective bonds*. London: Tavistock Publications, Ld.
- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and Loss*: Vol. 3 - Loss, sadness and depression. London: Penguin Books.

BOWLBY, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.

BRETHERTON, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28 (5), 759-775.

FERREIRA, E. (2007). (D)Enunciar a Autonomia – Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção de Autonomia na Escola Secundária. Porto: FPCE – Universidade do Porto. [Tese de Doutoramento].

FERREIRA, E. (2009). (D)enunciar as autonomias na governação da escola pública portuguesa como contributo compreensivo da mediação organizacional. In A. Simão, A. P. Caetano & I. Freire (Eds.), *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa.

FERREIRA, E. (2010). “Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo”. IX Colóquio sobre Questões Curriculares, V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto - FPCEUP, Junho de 2010 (em Publicação).

GERGEN, K. J. (1999). Rumo a um Vocabulário do diálogo transformador. In Dora Fried Schnitman & Stephen Littlejohn (org.), *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Artmed

GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.

GRÁCIO, R. (1995). *Obra Completa I da Educação*. Lisboa. Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

KENNEDY, J. H. & KENNEDY, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for School Psychology. *Psychology in the Schools*, 41 (2), 247-259.

LIOTTI, G. (1992). Patterns of attachment and the assessment of interpersonal schemata: Understanding and changing difficult patient-therapist in cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5, 105-111.

SCHAFFER, H. R. & EMERSON, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29 (3), 1 - 77.

SROUFE, L. A. & WATERS, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.

SOARES, I. (2000). Psicopatologia do desenvolvimento e contexto familiar: Teoria e Investigação das relações de vinculação. In I. Soares (coord.), *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)Adaptativas ao longo da vida*. Coimbra: Quarteto Editora.

BIBLIOGRAFIA GERAL

CORREIA, J. A. (2010), Paradigmas e Cognitiones no campo da Administração Educacional: das Políticas de Avaliação à Avaliação como Política, *Revista Brasileira de Educação*, 15 (45), Rio de Janeiro, ISSN 1413-2478.

FERREIRA, E. (2007). A Hipocrisia reina nas escolas – a propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In C. Leite e A.

Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidades - estudos investigativos*. Porto: Asa.

FERREIRA, E. (2008). Políticas educativas, governação democrática e autonomias. In A. C. Lopes, A. Lopes, C. Leite, E. Macedo & M. L. Tura (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Faperj.

FERREIRA, E. & RAMOS, H. A. (2010a). “Gestão Escolar, Protagonismo Docente e Formação Continuada de Professores”. In: TURA, M. L. R. & LEITE, C. (Orgs.). *Questões de Currículo e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro: Quartet.

LIMA, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. Brasil: Cortez Editora.

LOPES, A. (2007). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*.

MENEZES, I. (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto, LivrPsic.