

EXPERIÊNCIAS DE SUBJETIVIDADE EDUCATIVA E LIDERANÇAS VINCULATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SINGULAR

Sónia Mendes Barbosa

Elisabete Ferreira

FPCE, Universidade do Porto

Resumo

Nesta comunicação analisamos o desenho e implementação de um projecto de articulação vertical curricular decorrente da experiência de assunção por parte de um Agrupamento Vertical de Escolas do Norte de Portugal, em regime de contrato de autonomia, da possibilidade de construção da sua qualidade singular assente nas subjetividades da sua Comunidade Educativa, das características das suas lideranças interativas (FERREIRA, ELISABETE 2012) e na autoria dos seus atores educativos. Damos conta da génese deste projecto enquadrado no trabalho de pesquisa qualitativa sobre a qualidade dos processos educativos da Escola e a sua operacionalização segundo estratégias de mediação organizacional, concretizadas, neste caso, no observatório de melhoria do seu funcionamento. Refletimos sobre como este modo organizacional possibilita e potencia níveis de reflexão interna da Escola e valoriza uma ética da administração educativa concretizada através da interação, da vinculação educativa (BARBOSA, SÓNIA MENDES; FERREIRA, 2011) e da primazia de sua agência humana (FERREIRA, ELISABETE, 2007;2011). No enfoque do poder das suas relações, sentimentos e expressões de coragem e civismo destas lideranças vinculativas na ambição de *autonomias sensatas* (FERREIRA, ELISABETE, 2007) e com base nos estudos de melhoria da organização educativa, das teorias da comunicação, da relação e do desenvolvimento humano, entendendo as organizações como “invenções humanas” (GREENFIELD; RIBBINS, 1993), explicitamos como a conceitualização de um trabalho mais sistemático e de proximidade com os atores em ação possibilita transformá-los em autores da qualidade educativa da sua Escola quando reconfiguram a rotina organizacional e se dispõem, no uso do seu livre arbítrio (GREENFIELD; RIBBINS, 1993), à intencionalidade da elaboração de um diagnóstico crítico da situação real da escola e o corporizam em sugestões de ações e estratégias de mudança e melhoria numa das vertentes mais intensamente identificada nas Escolas como dificuldade de operacionalização do currículo.

Palavras – chave: lideranças, mediação organizacional, qualidade singular.

Introdução

Nesta comunicação analisamos a intensificação de práticas de qualidade educativa num Agrupamento Vertical Escolas do Norte de Portugal, em regime de contrato de autonomia. Narramos a experiência de construção dessa mesma qualidade quando a organização educativa assume a singularidade da comunidade educativa que lhe dá corpo e decide apostar na inclusão do tradicionalmente excluído no currículo como garante do sucesso educativo para todos.

Apresentamos um estudo de caso de análise circunscrita à realidade em que a Escola se define e identifica como 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). A partir deste entendimento, e numa abordagem de pesquisa qualitativa, este estudo permite-nos espelhar uma pesquisa intencionalizada para reflexão sobre como a possibilidade de repensar práticas singulares no funcionamento organizacional da Escola Pública permite transformar o panorama nefasto da sua desumanização através da adopção de estratégias diferenciadas, singulares e inovadoras centradas na melhoria dos seus processos educativos, da qualidade educacional e das lideranças escolares.

A metodologia centra-se no olhar interessado, implicado, de observação participante, numa atitude que dá lugar ao desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais e procura valorizar as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as conversas banais, o raciocínio “profano” dos actores (GARFINKEL, 1967), no fundo, a dimensão quotidiana e terrena, da vida. (SOUSA, 2000).

Enquadramento Teórico-Metodológico: O Desenho de Investigação

Centramo-nos, por isso, na investigação das opções de liderança da Escola para a melhoria do seu funcionamento organizacional e como tais práticas permitem aprofundamento da autonomia da organização educativa, celebrada no seu contrato de autonomia. Ainda, como a escolha de estratégias emancipatórias traz implicações na implementação do currículo nacional ao desvelar a complexificação que envolve os processos educativos que a sustentam. A estratégia encontrada por esta Escola passa pela conceptualização de um Observatório de melhoria dos processos educativos que ultrapassa a do mero dispositivo de análise (ainda que também o seja) e o reconfigura numa entidade complexa que institui procedimentos sistemáticos de avaliação e de produção de conhecimento sobre o quotidiano escolar,

segundo uma malha de recolha de informação e de comunicação fundamentada em suportes diversos, (FERREIRA, ELISABETE, 2009) perspetivando opções de ação e estratégias de mudança.

A tónica emancipatória concretiza-se em níveis diferenciados de intervenção, que passamos a descrever. O primeiro nível respeita a escolha dos elementos que o constituem - o Director, embora possuidor de uma opinião sobre quem poderia fazer parte do Observatório, envolveu os departamentos curriculares na indicação de um representante de cada, passando a equipa a ser sido constituída por 7 docentes da Escola, 6 em representação dos Departamentos Curriculares e uma coordenadora, por convite do Director. O segundo nível passou pela inclusão no grupo de trabalho de uma consultora em educação, externa à Escola, com o objectivo de trazer ao grupo de trabalho um olhar objetivo e diferenciado, de desafio na reflexão e definição de estratégias de intervenção para a melhoria dos processos educativos. O terceiro nível passou pela validação deste grupo de trabalho junto da comunidade educativa, em sede de Conselho Pedagógico, publicando em ata e boletim do mesmo, conferindo-lhe uma autonomia de trabalho em relação a todos os outros órgãos de decisão da Escola, reforçando a sua autonomia de reflexão e de conceção de estratégias de intervenção sobre os processos e as práticas educativas.

O quarto nível respeitou o funcionamento do grupo de trabalho, concretizado em reuniões semanais, num espaço de consolidação da reflexão e partilha, dando vida e voz às relações cúmplices de profissionalidade e profissionalismo (LOPES, 2008), onde os diálogos proferidos expressam a riqueza das interpretações que trazem os diferentes significados construídos pelos atores sobre o seu trabalho.

A este nível distinguiram-se na primeira fase de análise dos resultados do Questionário de Autoavaliação da Escola focalizado nos significados construídos pelo corpo docente sobre as práticas mais ou menos sistemáticas de estratégias de melhoria dos processos educativos, realizado no início do ano lectivo 2011-2012. Destes evidenciava-se a convicção geral do corpo docente que a intencionalidade da Escola nas suas práticas neste domínio, inclusivamente no que respeitava a implementação do currículo nacional, se centrava em preocupações com “a melhoria do desempenho da escola na concretização da sua missão, embora ainda sem modelos sistemáticos de encadeamento de processos educativos”, num estágio de “abordagem estável” (BARBOSA, SONIA MENDES, 2011), concretizado em correlações estatisticamente significativas, de que é exemplo, $r = ,642$ entre as dimensões dos “processos educativos usados para determinar, rever e melhorar as competências do aluno” e da “monitorização sistemática dos processos educativos” (BARBOSA, SONIA

MENDES, 2012). Realçou-se igualmente o significado construído sobre o domínio das práticas de melhoria propriamente ditas, para as quais o corpo docente do Agrupamento afirma um estágio de funcionamento de “abordagem reativa - abordagem baseada no problema: a Escola responde às dificuldades ou às exigências dos processos educativos à medida que estas vão aparecendo. a informação existente é apenas revista quando necessário, pelo que a existência de informação adicional sobre os resultados dos processos educativos é limitada no que concorre para a melhoria do desempenho da escola na concretização da sua missão” (BARBOSA, SONIA MENDES, 2011), concretizado em correlações estatisticamente significativas, de que é exemplo, $r = ,629$ entre as dimensões da “existência de processos de follow-up que sobre o desempenho da Escola e análise da evolução dos respectivos resultados” e da “implementação de medidas eficazes para resposta aos problemas identificados nos diferentes processos de follow-up”.

A reflexão conjunta sobre estes resultados permitiu estabelecer um plano de ação centrado na avaliação *in loco* e em sede de Departamento Curricular das práticas e processos educativos efetivamente realizados. Nesta segunda fase identificaram-se os elementos do Observatório a estarem presentes nas reuniões de Departamento Curricular, seguindo a regra de que cada um não poderia pertencer ao Departamento Curricular que iria observar. Definiu-se o plano de presenças em sede do Observatório e proposto à Gestão, com a preocupação de desfasar as mesmas de modo a permitir a presença do respectivo observador e sendo tais decisões validadas e publicadas em ata e Boletim do Conselho Pedagógico. Seguiu-se a terceira fase, da construção conjunta de uma matriz de observação dos processos educativos e organizacionais da Escola e do modo de operacionalização a acontecer em sede de departamento curricular, i.e., o modo de funcionamento de cada Departamento Curricular, das particularidades e das comunalidades presentes, onde se identificam as dificuldades funcionais da Escola e se realçam as boas-práticas, a analisar posteriormente, ambos com objetivos de partilha e discussão das ações de melhoria junto da comunidade educativa. Revelou-se a fase mais longa do processo, com debate dos diferentes olhares dos elementos do Observatório, incluindo da consultora externa. Uma vez construída, avançou-se para a fase quatro, do treino e implementação do olhar especializado sobre os processos educativos, tendo cada par observador/consultora a matriz construída e procedendo à observação direta em reunião de Departamento Curricular, e registando os seus modos de funcionamento.

O quinto nível respeitou a reflexão conjunta em sede de observatório sobre as observações realizadas, tendo cada par observador/consultora apresentado aos restantes elementos os resultados da implementação do nível anterior. Dos vários que se prendiam com o serviço

educativo da Escola, realçaram-se, em primeiro lugar, boas-práticas como a definição de estratégias diferenciadas de implementação do currículo nacional face à caracterização da comunidade discente ou o estabelecimento de projetos especializados de apoio às aprendizagens em articulação com a anterior como a Sala Mais ou a Sala Desenvolvidor para alunos com NEE e, em segundo lugar, dificuldades de “articulação vertical curricular” e de “articulação entre implementação do currículo nacional e os critérios de avaliação”. Por últimos, o sexto nível, passou pela identificação de dois grandes eixos de melhoria, “articulação curricular vertical” e “articulação entre implementação do currículo nacional e os critérios de avaliação”. Ambos, sob a forma de projeto e equipas de trabalho, foram já aprovados pelo Diretor, pelo que farão parte do relatório a apresentar ao Conselho Pedagógico para decisão final. Apresentamos aqui o resultado deste trabalho de autoria do Observatório da Escola no que respeita a primeira ação – o Projeto Vértice, gizado na reconfiguração dos recursos internos ao Agrupamento. Trata-se da constituição de um grupo de trabalho, com professores de cada nível de ensino e de cada disciplina curricular, o qual, até ao final do ano letivo, apresenta uma identificação das competências e conteúdos essenciais esperadas adquiridos em cada nível, de modo a que os alunos vejam intencionalizadas as práticas educativas em cooperação com os diferentes níveis anteriores e posteriores àquele que frequentam. São identificadas três turmas piloto, uma do pré-escolar e uma do 4º e outra do 5º ano, a serem monitorizadas ao longo do seu percurso escolar e no seu sucesso educativo. Note-se que, para além da corresponsabilização dos elementos dos docentes das disciplinas, são igualmente chamados ao projecto os representantes dos Pais e Encarregados de Educação das turmas envolvidas.

Os resultados do estudo de caso encerrados na constatação das práticas educativas descritas, levam-nos a perceber que esta é, pois, uma Escola com propósitos alargados e lógica diferenciadora e diferenciada nos moldes de participação coletiva. Afirmámo-la ciente de seus objetivos de fazer a diferença no seu agir organizacional, dando o lugar e a voz aos seus atores educativos, proporcionando-lhes um espaço profissional e pessoal de desenvolvimento e interação para repensarem e atuarem sobre a sua ação educativa, na “vontade de concretizar uma (outra) escola mais significativa, autónoma e emancipatória, fundada nos seus atores; uma escola capaz desenvolver (novas) políticas educativas e curriculares a partir da agência humana”.(LOPES, 2008).

As Lideranças e a Mediação Organizacional

A assunção desta dinâmica participativa e de cooperação reforça a opção de lideranças participadas a dois níveis. No primeiro nível, da mediação organizacional, capaz de salvaguardar os princípios da escola autónoma, democrática e sensata (FERREIRA, ELISABETE 2012), a Gestão da Escola, através do seu Diretor e Conselho Pedagógico validam, junto da comunidade educativa, esta estratégia de melhoria organizacional, discutindo neste corpo colegial a implementação do Observatório e o seu conteúdo funcional, numa ambição mais audaciosas de comunhão de produções cognitivas que permitem a génese deste observatório no retrato de interação e partilha, em sequência intencionalizada de práticas de intensificação deste pilar de corresponsabilização relacional (GERGEN, 1999).

A escuta atenta da liderança interativa (FERREIRA, ELISABETE 2012) desta Escola salientou o desejo de contrariar o discurso político dominante da “torrente avalocrática [...] insensível aos custos relacionais” (CORREIA, 2010), e concentrar a ação de melhoria da Escola na sua articulação com os poderes diversos e com a gestão intermédia, almejando o envolvimento dos saberes desenvolvidos em ação e contrariam a inevitabilidade redutora de contexto educativo que se configura num patamar mutável, de processo provisório, interativo e instável (CORREIA, 2011), mediado por alterações legislativas e orientações normativas que subsidiam injunções paradoxais no trabalho em educação.

A estratégia adoptada de reflexão sobre a qualidade dos processos educativos e as possibilidades de melhoria permite-nos perceber como, face às exigências de qualidades educativa e escolar, a Escola Pública pode abandonar o modelo mais tradicional, das características impessoais e burocráticas da organização educativa (FERREIRA, ELISABETE 2012), para novas formas de ser e fazer a qualidade em educação baseadas na melhoria dos processos educativos referenciados às suas singularidades (BARBOSA, SÓNIA MENDES; FERREIRA, 2011), segundo “uma rede de saberes alicerçada nas dinâmicas escolares [...] com a possibilidade de um olhar de investigação que considere a escola na sua heterogeneidade e complexidade epistemológica” (FERREIRA, ELISABETE, 2009).

Deste modo, observamos o olhar reflexivo que a Escola integra para dar resposta às necessidades intuídas para a melhoria dos seus processos educativos, e de como este a leva a reconfigurar as práticas neste domínio, quando as lideranças escolares consideram as diversas dimensões do humano e das relações profissionais e pessoais na Escola, e focam a mudança do agir educacional e das práticas educativas nestas últimas.

A escolha desta Escola pela última deixa-lhe o reduto de adopção de uma atitude crítica, que GIROUX (1986) denomina de “resistência em educação” que se opõe e emancipa face às injunções paradoxais das produções políticas de estruturação padronizante do funcionamento organizacional da Escola Pública - inicialmente no Decreto-Lei nº 115-A/1998, depois com o Decreto-Lei nº 75/2008 e, atualmente, no Decreto-Lei nº 137/2012 - e, assim, “melhorar” o seu desempenho delineado numa outra perspectiva de educação, acintosa e desafiante de tal perspectiva normalizadora e normatizante, que nestes normativo, trai o desejo de autonomia, democracia e emancipação com a “crescente (re)centralidade da figura do/a Director/a nas escolas” (SILVA; FERREIRA, 2010).

Por outras palavras, perspectiva-se assim a complexidade organizacional e confronta-se o modo como os processos atuais de governação das escolas que concentram os poderes de ação e de decisão no diretor(a) da escola, podem ser centrados no entrelace entre a compaixão em educação e a ética afetiva da administração e gestão escolar (FERREIRA, ELISABETE 2012) decorrentes do projecto de autonomia escolar, na adopção consciente e consequente de lideranças interativas num manifesto de expressões de coragem e civismo de escuta aos pares e à comunidade. (FERREIRA, ELISABETE 2012)

Mais, constata-se como este modo participativo e democrático, reforça um estilo de liderança centrada em éticas de cuidado recíproco (BARBOSA, SÓNIA MENDES, 2002; GRIFFIN; BARTHOLOMEW, 1994), de quem cuida e é cuidado, securizantes face às exigências do contexto atual da educação, de uma autoridade relacional (BARBOSA, SÓNIA MENDES; FERREIRA, 2011) reconhecida na partilha da segurança do desempenho de papéis aos diferentes níveis de gestão, intermédia e de topo – as *lideranças vinculativas* (BARBOSA, SÓNIA MENDES, 2012). Note-se que a adopção destes modos de lideranças vinculativas, de escuta ativa, cuidadosa e cuidadora, permitiu que a informação recolhida e a produção de conhecimento sobre o contexto da escola se centrasse nas suas singularidades e fosse facilitador da definição de um plano de ação para a mudança, explicitando e dando visibilidade às experiências inovadoras e criativas identificadas no trabalho quotidiano e concretizando as possibilidades de melhoria na mediação organizacional, expressando os modos de perfilhar uma *autonomia sensata* (FERREIRA, ELISABETE, 2007).

Num segundo nível, consequente ao anterior, percebemos como este desejo de humanização de e na Escola Pública, dá voz à autoria dos seus atores, na primazia da sua agência humana (FERREIRA, ELISABETE, 2007), e tonifica o poder das suas relações, da sua intensidade e dos sentimentos partilhados, num movimento de translação da incidência da educação escolarizante e qualificante, do currículo *tout cours*, para a educação em desenvolvimento

humano, focando a aprendizagem do ser e do agir de cada aluno a partir das normas para a ação (CORREIA, 2010) ditadas no currículo nacional.

As autorias dos atores no contexto educativo da escola possibilitam a reflexão e a definição de propostas de melhoria aos processos educativos no “confronto com lógicas de trabalho colectivo – reflexão, troca de experiências, partilha de informação, de comunicação e de desenvolvimento de atitudes de cooperação, de escuta e de diálogo que revelem a preocupação e a resolução de problemas instituídos.” (FERREIRA, ELISABETE, 2009).

Assim, o intuito de buscar a qualidade educativa reconfigura-se na configuração de subjetividades de conjugação de concepções diversificadas, pontuadas por matizes dos significados que cada ator coloca na sua definição pessoal e no redimensionamento da experiência educativa na assunção dos papéis justapostos de narrador, ator e autor que permite a elaboração de questionamentos até então despercebidos.

Esta corresponsabilização e partilha relacional (GERGEN, 1999) de desafio aos docentes para uma “agência humana capaz” (FERREIRA, ELISABETE, 2007) visam a sua capacitação e empoderamento pela ajuda na “construção de uma nova identidade docente, mais coerente” (FERREIRA, ELISABETE, 2009), “uma nova profissionalidade mas também num profissionalismo dos professores mais autorizados” (LOPES, 2008).

Este novo modo de sentir e agir na Escola, num processo cúmplice e de autoria, surge consubstanciado na expressão *sic* da coordenadora do Observatório, em reunião do mesmo “estamos muito agoniados, porque sentimos todos o peso que os nossos colegas põem neste grupo, chamando-nos o grupo da esperança”.

Revemo-nos, nesta experiência, na rejeição da Educação sustentar a *escola líquida* (BAUMAN, 2000), 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 dádiva a bem da comunidade, passando para os discursos de aquisição aqueles que deveriam ser os discursos de interação e bem-estar. (BARBOSA, SÓNIA MENDES; FERREIRA, 2011)

Nesse cenário, as relações na escola seriam entre competidores e seriam formas frágeis, incipientes, voláteis e efémeras, (FERREIRA, ELISABETE, 2011) de preocupação única com a aquisição dos saberes em vez da relação e da criação dos e com os saberes. Percebemos que esta Escola não se quer 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, ELISABETE, *ibidem*).

Antes, adota uma cultura e ética de cuidado, do afecto e da relação humana entre as suas pessoas, de corresponsabilização relacional (GERGEN, 1999) e de risco da autoria numa resistência latente na praxeologia da Escola Pública que assume para si a responsabilidade de organização educativa e promotora de desenvolvimento humano e permanece na vontade de se socorrer das mesmas produções políticas para exercer o livre-arbítrio do humano, numa humanização ambiciosa de voltar o feitiço contra o feiticeiro.

Aliás, o questionamento das vivências pendulares entre as retóricas e as práticas percebidas e exercidas (FERREIRA, ELISABETE 2012) que aqui encontramos espelha o propósito de procurar e lutar por um mundo sem injustiças, melhor e mais humano, associada ao desejo de uma maior humanização das relações humanas (BARBOSA, SÓNIA MENDES; FERREIRA, 2011) na promoção de uma qualidade educativa que reflita as singularidades da comunidade educativa – a *qualidade singular* (BARBOSA, SÓNIA MENDES, 2012)

A própria constituição deste grupo de trabalho espelha, aliás, a eleição deste modo de agir na educação, na busca da sua essência, na construção de uma nova *inteligência educacional* (BARBOSA, SÓNIA MENDES, 2012), capaz de vislumbrar a Escola como “invenção humana” (GREENFIELD; RIBBINS, 1993), de promoção do desenvolvimento humano que não pode, de modo algum, definir nas “regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras” promotoras da “decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de `mercadorização`” (LIMA, 1996).

Considerações Finais

O presente estudo permitiu verificar como a assunção de uma ética da administração em educação fomentada numa pluralidade de autonomias e lideranças assentes numa mediação organizacional, significa “um sério compromisso pessoal e um comprometimento político que valorize as pessoas em ação, e reforce os seus conhecimentos, competências e responsabilidades comunicacional e relacional” (BARBOSA, SÓNIA MENDES; FERREIRA, 2011) numa reflexão profícua da necessidade de fortalecer as relações na escola e possibilitar que o cuidado recíproco e vincutivo passe a estar presente.

Confirmamos, assim, como as aspirações de uma Comunidade Educativa para práticas de qualidade educativa e escolar referenciadas às suas singularidades exigem à Escola e as suas lideranças a promoção urgente da transformação do quotidiano escolar sustentada na análise e na reflexão sobre o funcionamento organizacional na promoção do sucesso educativo dos alunos na conjugação de dois níveis de intervenção – as lideranças vincutivas e a mediação

organizacional. Ainda de como o rigor e a verdade de que cada ator é um ser da emoção, do afecto, da relação e dos saberes, lhe confere o poder de fazer melhor e diferente quando assume, concomitante e sustentadamente, a responsabilidade relacional de promover ou trazer a sua (re)volução (FERREIRA, ELISABETE, 2011) pelo exercício consciente da sua subjetividade e a aplica na conjugação das sinergias de todos os intervenientes, desvelando os espaços mais ocultos dos processos educativos que sustentam as aprendizagens no contexto Escolar e transformam a um currículo normalizante e regulador num currículo promotor de autonomia e emancipação.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, S. M. **Relações de Vinculação e a Experiência Emocional do Toque**. 2002. (Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

BARBOSA, S. M. **Questionário de Autoavaliação para Escolas: EduQ - Sistemas de Qualidade na Educação** 2011.

BARBOSA, S. M. **A Escola-Cidade e a Vinculação Educativa: estudo narrativo da construção da qualidade singular**. 2012. 50 Prova de Qualificação do Programa Doutoral em Ciências da Educação FPCE, UP

BARBOSA, S. M. **Relatório de Autoavaliação da Escola do Agrupamento de Escolas de Gondifelos**. EduQ - Sistemas de Qualidade na Educação. 2012

BARBOSA, S. M.; FERREIRA, E. **A Marca de Excelência: Os Processos Educativos e Relacionais na Qualidade em Educação**. XI Congresso SPCE EDUCAÇÃO, S. P. D. C. D. Guarda 2011.

BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. Cambridge CB2 1 UR, UK: Polity Press, 2000.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 14, 2010.

_____. **Escola como objecto de estudo: desafios político-cognitivos**. São Paulo 2011.

FERREIRA, E. **(D)enunciar a autonomia contributos para a compreensão da genese e da construção da autonomia na escola secundaria**. 2007. (Doutoramento). FPCE, UP

_____. **No Enredo da Avaliação, a Governação Democrática da Escola numa vivência em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)**. Congresso de Psicopedagogia. Universidade do Minho 2009.

_____. Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In: CARLINDA LEITE, J. A. P., ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA, ANA MOURAZ (ORGS.) (Ed.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.90-98. (Mundo dos saberes). ISBN 978-972-0-34100-6.

FERREIRA, E. Compaixão em Educação: a Ética da Administração Educacional, As lideranças Escolares e a Mediação Organizacional In: CAVALCANTE, M. A. E. A. O. (Ed.). **Formação Docente em Contextos de Mudanças**. Maceió, AL: Edições UFAL, 2012. cap. 9, p.145-159.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice-Hall, 1967.

GERGEN, K. G. Rumo a um Vocabulário do diálogo transformador. In: (ORG.), D. F. S. S. L. (Ed.). **Novos Paradigmas em Mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GRÁCIO, R. **Obra Completa I da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GREENFIELD, T. B.; RIBBINS, P. **Greenfield on Educational Administration - Towards a Humane Science**. New York: Routledge, 1993.

GRIFFIN, D. W.; BARTHOLOMEW, K. Models of self and other: Fundamental dimensions underlying measure of adult attachment. **Journal of Personal and Social Psychology**, v. 67, n. 3 SRC - GoogleScholar, p. 430-445, 1994.

LIMA, L. C. **O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal**. XIX Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 17 p. 1996.

LOPES, A. Marcos e Marcas das Políticas de Educação na (Re)construção da Identidade Profissional dos Professores Portugueses: Rumo a uma Política Pedagógica”, Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a Educação e a Enfermagem em Reestruturação. In: LIMA, J. Á. D. e PEREIRA, H. R. (Ed.). **Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação**. Porto: Livpsic, 2008. p.69-110. ISBN 978-972-8082-97-0.

SILVA, A. I.; FERREIRA, E. **Ética e Administração da Educação**. XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Afirse, IEUL, Educa & SPCE 2010.

SOUSA, J. M. O olhar etnográfico da Escola perante a diversidade cultural. **PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)**, v. 2, n. 1, p. 13, 2000.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 115A/1998 de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 137/2008 de 2 de Julho – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.