

**OS ATORES ESTÃO DISPONÍVEIS PARA A AUTORIA?**  
**HISTÓRIAS DE UMA TRANSEUNTE NAS NARRATIVAS DA**  
**EDUCAÇÃO E DA ESCOLA**

**Sônia Mendes Barbosa**

*“não espere o Leitor que o Narrador lhe revele que se surpreenderia ao reconhecer na personagem alguém já mencionado anteriormente, porque (iniciando-se esta narração agora mesmo) ninguém foi nela mencionado, e o próprio Narrador não sabe ainda quem será o misterioso escrevente, propondo-se vir a descobri-lo (a par com o Leitor) à medida que ambos espreitam, intrusivos, e seguem os signos que a pena daquele está a verter naqueles papéis.” (Eco, 2011, pp. 12-13)*

Sentei-me, há tempos, num dos raros momentos em que consegui parar com a investigação de doutoramento e a leitura técnica das Ciências da Educação nos seus mais diversos domínios narrativos, da educação, da psicologia, da sociologia, da filosofia, da antropologia, da ..., para me deleitar com o último título de um dos meus autores preferidos, Umberto Eco.

Nesta tentativa de me disciplinar na escrita da minha história de vida e de me dar o tempo ao tempo menos líquido (Bauman, 2000) em que temporalidade moderna que me encerra, ou pelo menos tenta fazê-lo, deparei-me com uma história construída na cumplicidade entre o narrador, o leitor e, estranhamente, as personagens que compõem a trama de Eco.

Fui imediatamente transportada para a recolção do meu percurso de vida, muito mais quando ao virar a página para o primeiro capítulo me deparei com o título “quem sou eu?”

Entendi, então, fazer aqui um percurso semelhante ao narrador de Eco e narrar uma história de vida na educação que acontece porque me decido avançar para além da “montra de um adeleiro, que a tabuleta desbotada exaltava como Brocantage de Qualité,

[...] de porta sempre fechada e com letreiro a avisar que o proprietário estava temporariamente ausente” (Eco, 2011, p. 10) para adentrar, arriscadamente, as narrativas da educação e da escola num dos raros momentos em que vislumbrei a sua porta entreaberta.

Mesmo à incerta luz que a iluminava entrevi, como ele, “uma congérie de objetos à primeira vista apetecíveis, mas que a uma inspeção mais atenta se teriam revelado completamente inadequados” (Eco, 2011, p. 11), enferrujados, quebrados, torcidos, modo como sinto e vivo as produções políticas portuguesas das últimas décadas, reguladoras desconexas das histórias dos que habitam a paisagem (Clandinin, 2002; Clandinin & Huber, 2002) do texto da Escola e da Educação, preocupadas apenas com as gramáticas dos “modos de controlo do sistema escolar através de medidas orientadoras e de coordenação” (Ferreira, 2007, p. 113), e cujas semânticas inscrevem a narratividade da Escola na “coexistência ambígua destas diferentes regulações numa dada prática e num mesmo ator colectivo” (Ferreira, *ibidem*, p. 113).

Optei pela conquista de um “salvo-conduto” para “transpor a segunda porta que separava o interior da loja dos pisos superiores do edifício”, subi os “degraus de uma daquelas inseguras escadas de caracol” para penetrar “num amplo salão que parecia acolher, não o bric-à-brac do piso térreo, mas uma coleção de objetos de feitura bem diversa”(Eco, 2011, p. 12). E, para além deste olhar, sentir, na pequena sala contígua, um conjunto “bizarro” de objetos luxuosos, “curiosos e caros, que talvez não atentassem um gosto coerente e refinado, mas certamente um desejo de ostentosa opulência”, entenda-se a experiência de construção de narrativas de ambição da autonomia emancipatória dos atores educativos, quando desejam experimentar a vivência de autoria na educação e na Escola.

Sinto-me a deixar-vos para já pistas narrativas das minhas inquietudes mas, como diz Amparo Alonso Sanz (2011), coloco-me no papel de “cuenta cuentos” para partilhar as histórias que constituem a minha vida individual, enquanto “propiedade biográfica”, mas na perfeita consciência de que “pertencem também à coletividade social em sentido amplo, enquanto produção moral, política, técnica e económica e que põe em jogo o passado, o presente e o futuro e onde todos podem olhar-se e encontrar-se” (Leite Méndez, 2011, pp. 1-2).

Nesta produção de (auto)conhecimento num processo de exploração interior, espero vir a dar conta do texto que até aqui escrevi enquanto investigadora em educação e pessoa viva na experiência de curiosidade e aprendizagem com os personagens com quem vou

tendo o privilégio de entrelaçar vidas e narrativas.

Desde muito pequena que me recordo do encanto com as pessoas, as emoções e as experiências de vida, com os lugares e as paisagens que alguns me foram deixando perscrutar, as quais, na maioria das vezes conjugavam espaços de construção mútua de um património relacional que ainda hoje me orgulho de possuir.

Procurei, assim, encontrar um sentir, um significado mais profundo e aprofundado deste meu encanto instintivo e busquei conhecimento na área da psicologia, da visão focalizada no indivíduo, nos seus modos de escrever as próprias narrativas nas possibilidades dos espaços, dos tempos e das socialidades (Connelly & Clandinin, 2004, p. 84). Já na licenciatura entrei em contacto com a perspectiva mais terapêutica deste olhar e sentir histórias de vida e fui bombardeada pelas diversas formas, métodos e conteúdos de olhar o indivíduo na sua individualidade, mas experimentei sempre uma angústia intensa sobre o modo paternalista com que me ensinavam a “fazer psicologia”, tendo-me muitas vezes confrontado com o desejo de ajuda ao outro num processo relacional em que imperasse a cumplicidade, a implicação e a co-autoria de uma narrativa em que o novo capítulo fosse imbuído de esperança, felicidade e desenvolvimento pessoal para ambos os personagens.

Propuseram o desenvolvimento de muitas competências “técnicas”, mas esqueceram-se que estas são também decorrentes do espaço, do tempo e da sociedade em que os seus autores as produziram, pelo que me vi na obrigação de me socorrer de outras tantas que fui escrevendo no texto da minha própria narrativa como a resiliência, o questionamento, a reflexão e o parar. Todas elas escassas na sociedade líquida (Bauman, 2000) em que vivemos e que sinto, hoje, serem essenciais à minha atitude crítica de “resistência em educação” (Giroux, 1986) face às imposições da modernidade tardia e que me permitem sustentar a coragem, o envolvimento, o civismo e a ambição de uma outra “história de vida” para a Escola, conceitualizada na mobilização de todos os atores educativos na autoria de narrativas de um outro relato, na intensificação de um pilar de corresponsabilização relacional (Gergen, 1999) para a construção de uma nova *inteligência educacional*. (Barbosa, 2012)

Dos muitos autores que podia citar neste entrelace de construção de conhecimento e experiência realço aqueles que pararam no seu tempo, não aderiram às narrativas institucionalizadas sobre o humano e que se propuseram à escrita da sua narrativa profissional nunca excluindo a vivência pessoal na experimentação da sua identidade situada (Hewitt, 1991, cit In Lopes & Ribeiro, 1996, p. 385). Morin (2003, pp. 22-23)

diria que Freud, Bowlby, Ainsworth, Bartholomew, Piaget, Erikson, Marcia e Kegan voltaram a Voltaire e Conan Doyle para se iniciarem na “serendipidade - arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história.” Eu diria que existem muitos tipos de *serendipidades*, as das relações humanas e as do conhecimento, sendo que ambas se combinam como faces da moeda do desenvolvimento humano generoso, genuíno e capaz, sem preço na sua investida contra o tempo, o espaço e a sociabilidade.

Pós-graduei-me e tornei-me mestre também em psicologia ao mesmo tempo que construía o meu self e as dimensões pessoal, profissional e situada da minha identidade (Lopes & Ribeiro, 1996) em contexto de investigação em psicologia, no domínio específico do desenvolvimento do indivíduo quando olhamos as suas narrativas contextualizadas nas relações mais significativas na sua vida, as *relações de vinculação* (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1954, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960a, 1960b, 1960c, 1960d, 1961, 1970a, 1970b, 1973, 1979a, 1979b, 1979c, 1980, 1982, 1984, 1988; Bowlby & Hinde, 1963; Bowlby & Robertson, 1954) e percebi como este olhar nos transporta para as necessidades básicas de sobrevivência do ser humano.

Abandonei a dedicação a tempo inteiro da atividade de investigação para um novo capítulo da minha história de vida que viria a revelar-se determinante no meu percurso – passei a estar “ao serviço dos serviços” (Eco, 2011, p. 127) como psicóloga na administração regional norte do ministério da educação. Entendam, pois, que passei a viver diariamente o domínio regulador das políticas educativas, ao mesmo tempo que respondia a um crescendo de solicitações da Escola Pública para apoio em situações não-normativas de crise – o meu “salvo-conduto”. A narrativa que a partir daqui construí foi a resultante do maior desafio de experiência humana, pessoal e profissional com que me deparei até hoje.

Soube-me aí no lugar de uma paisagem obliminada, dos significados óbvios e das razões seguras do bric-à-brac do piso térreo da Escola e da Educação. Isto porque se, num primeiro momento, aderi aos objetos enferrujados, torcidos, quebrados com que a administração definia a Escola segundo regras de hipocrisia e mesmo de crueldade reativas às exigências das políticas educativas e ao “programa institucional” (Dubet, 2002); Dubet (2010), cedo vim a descobrir, com embaraço, no confronto com a realidade textual dos atores nesses momentos, as angústias e impotências por eles experimentadas nas suas “certezas da responsabilidade de Educar” (Barbosa & Ferreira, 2011). Nelas contrariam a possibilidade de a Educação sustentar a “escola líquida”

(Ferreira, 2011, p. 98), espaço vivido por pessoas líquidas – instáveis, impessoais e desconfiadas para quem tudo é o presente e o dinâmico e na qual não há tempo a perder, num movimento contínuo, assente na falta de confiança. (Ferreira, 2011).

Parei, questionei, refleti e percebi que no anseio de lutar contra essa Escola e esses seus pretensos modos de fazer, se tem vindo a escrever para ela um texto onde domina a confusão entre uma sua pretensa ingenuidade no fazer educação, e a sua genuinidade e generosidade no gosto de educar. Entendi, nesse momento, que a disponibilidade para a autoria não é uma questão para os atores educativos – ela existe, é instintiva e é, decisivamente, uma necessidade humana de sobrevivência!

Experimentei-a para mim também ao desafiar-me a escrever com eles um texto mais elevado, da profundidade da natureza humana que a Escola encerra e da narratividade profana (Correia, 2011) dos que a habitam, pois este é um lugar onde se impõe a convivência amigável com o frágil equilíbrio entre as produções cognitivas das arenas política, científica e dos outros interessados, e a adaptação e execução de políticas educativas refletidas nas respostas quotidianas possíveis. (Barbosa, 2012)

Abri, então a “segunda porta”, e sob a incerta luz que a alumia, permiti-me um olhar diferenciado, o das “certezas da necessidade de Educar”. Percebemos, em co-autoria, 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, 2011).

Regressei aos meus autores da psicologia para ler estas narratividades através do texto que muito bem conhecia para as relações humanas – a teoria da vinculação, cuja principal definição reside no conceito de cuidar para sobreviver, sedimentada em experiências de exploração do conhecimento em espaços, tempos e sociabilidades de *segurança sentida* (Sroufe & Waters, 1977).

Iniciei a subida da instável escada de caracol para, naquela primeira sala, me confrontar com a necessidade de conceitualizar uma epistemologia da proximidade (Barbosa, 2012) que me permitiria sentir e viver a Escola e a Educação num “espaço de uma intertextualidade, visando construir um enredo narrativo que, apesar de transcender cada uma das narratividades que o constitui [...] não pode prescindir delas, [dando] ênfase ao trabalho de intersubjetivação que sustenta quer a construção das subjetividades sociais e individuais, quer a produção de uma objectividade racional. A hibridez a desenvolver neste domínio implica que se reconheça que os espaços e os tempos do trabalho de

intersubjetividade, constituem espaços e tempos de produção de uma relação social e cognitiva mais emancipatória e democrática [...] um dos mais importantes produtos de uma ação social que não visa apenas produzir individualidades nem racionalidades assépticas, mas que se ocupa fundamentalmente da construção de espaços sociais mais participativos e democráticos cuja relevância social transcende os efeitos que eles produzem nos actores sociais.” (Correia, 2011, pp. 20-21)

O conjunto “bizarro” de objetos luxuosos, “curiosos e caros, que talvez não atentassem um gosto coerente e refinado, mas certamente um desejo de ostentosa opulência”, resumem as formas de produção cognitiva desgarrada com que me fui deparando cujas narrativas científicas surgem numa “epistemologia do olhar distante como garante da objectividade e da neutralidade [das] narrativas factuais ajustadas à realidade [imerso] no mundo das subjetividades mantendo-se objectivo, neutral e distante”, “assente na adopção incontrolada da “razão estatística” e “desvalorizando cognitivamente a cidade das opiniões”. (Correia, 2011, pp. 5-7)

Aqui vi-me compelida a (re)ler o texto da Escola segundo as gramáticas de “invenção humana” (Greenfield & Ribbins, 1993, p. 7), e enaltecer este fundamento humano do seu texto e do seu espaço e tempo. Olhámo-la na ambição de uma textualidade de “seres vivos, caprichosos e com livre arbítrio”(Greenfield, 1983), cujos sistemas de relações alicerçam a sua ação e a sua realidade subjetiva segundo manifestações de pensamento e vontade dos seus atores (Barbosa, 2012), numa semântica que “localiza a realidade organizacional na concretização da ação individual” (Greenfield & Ribbins, 1993, p. 89) e decorrente da sua “construção mental”(Weick, 2001).

Desde então, resilientemente construo com eles um texto em dois andamentos, um primeiro *presto*, rápido, do imediatismo da emoção e da autoria inconsciente, e um segundo, *adágio*, da autoria intencionalizada e consciente para o texto da Escola e da Educação. Tentamos encontrar espaços de clarificação da paisagem narrativa da Escola e da educação, reativando a memória colectiva do agir de Educar que se deturpou da absoluta necessidade humana de sobrevivência pela focalização nos seus aspectos materiais, instrumentais e formais (Barbosa & Ferreira, 2011).

Com os diferentes personagens identifiquei três asterismos determinantes que se conjugam na necessidade de implementação de outras, novas, gramática e semântica educativas. Estas, inscritas em praxeologias de ética afectiva educacional e escolar, “estruturada na livre subjetivação” e na relação humana, focalizam-se em três instrumentos cognitivos que entendo alicerçarem a relação dos sistemas de relações – a

agência humana, as lideranças escolares e o funcionamento organizacional da Escola. Percebi como as comunalidades das nossas narrativas na educação e na escola nos exigiam a reconstrução de significados e significantes nas referências do Interacionismo Simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1962) por este constituir, segundo Lopes e Ribeiro (1996, p. 384), o “quadro teórico lato mais capaz de dar conta da ‘parte’ de autonomização dos actores que estará subjacente aos processos sociais de mudança e de construção de novas identidades sociais [...] permitindo-lhes pensar a mudança.”

Encontrei em Lopes (2008, pp. 71-72) a “relação intrínseca entre a crise de identidade docente e a crise da modernidade” e a necessidade de “pensar seriamente [...] a (re)construção das suas identidades”, numa crise que no seu essencial é de “tipo subjetivo [dos] modos de vida, de relação, de ser e de conhecer” e que, a conseqüente urgência de transformação deve considerar a “crise das identidades colectivas [com] ênfase nas identidades pessoais e ao seu novo modo narrativo de construção [em que] de facto precisamos e perseguimos, uma nova ideia e uma nova prática do bem comum e da vida colectiva”. A autora, na linha de Dubar (1995, cit In Lopes, 2008, p. 73), centra esta (re)construção em gramáticas de “dupla transação identitária, [de] transação subjetiva ou biográfica e transação objectiva e relacional [onde] a mudança depende de uma relação de consonância dinâmica entre as expectativas subjetivas dos actores e os contextos relacionais que lhes são oferecidos (que pode ter origem numas ou nos outros mediante processos de assimilação ou de acomodação) [salientando que] às mudanças instrumentais devem associar-se mudanças comunicacionais [e que] o novo sistema comunicacional deve basear-se no reconhecimento da diferença (da diversidade), que é ponto de partida e de chegada para a formação da identidade”.

Deste modo entendi a proposta teórica que hoje escrevo em co-autoria com os actores educativos, “entes humanos”(Correia, 2011) que aceitaram o desafio de transformar o relato da escola do funcionamento organizacional em mediação organizacional (Ferreira, 2012), das lideranças escolares em lideranças vincuativas (Barbosa, 2012) e a agência humana em vinculação educativa (Barbosa, 2012; Barbosa & Ferreira, 2011). Ouvi-lhes a ambição da felicidade para a sua identidade situada e acabei numa confrontação comigo própria no maior desafio humano que qualquer um de nós pode conhecer - mirarmo-nos, despidos, ao espelho, e reconhecerno-nos na imagem com que nos presenteia, por outras palavras, saber dizer "eu sei-me, eu sou-me" na minha identidade pessoal, profissional e situada. Mas é também o desafio de dizer "eu sei-te" nesta relação intrincada de construímos, em conjunto e em relação, um texto

que tenha tanto de suave quanto de tempestuoso na nossa vivência relacional da necessidade humana de educar.

Concebi, assim, uma escrita de texto baseada na necessidade humana de sobrevivência de que Bowlby falava – a vinculação educativa (Barbosa, 2012; Barbosa & Ferreira, 2011) - para promover nos atores educativos a autoria consciente que tanto ambicionavam e não conseguiam operacionalizar, para sentirmos em conjunto que é nesta paisagem que conseguimos alcançar a “amorosidade necessária às relações educativas” (Freire, 1997) e escrever a história daqueles que, inconformados, buscam a inteligência educacional pelo despudor de se perceberem implicados e implicantes na escrita do texto decisório da cabeça bem feita (Morin, 2003) para a educação no futuro, na escrita dos signos que a nossa pena está a verter nos nossos papéis.

## **Referências Bibliográficas**

- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality-Development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- Alonso Sanz, A. (2011). *Autobiografía de una profesora de Educación Artística*. Paper presented at the II Jornadas de Historias de Vida en Educación, Málaga.
- Barbosa, S. M. (2012). *A Escola-Cidade e a Vinculação Educativa: estudo narrativo da construção da qualidade singular*. (Prova de Qualificação do Programa Doutoral em Ciências da Educação), UP.
- Barbosa, S. M., & Ferreira, E. (2011). *A Marca de Excelência: Os Processos Educativos e Relacionais na Qualidade em Educação*. Paper presented at the XI Congresso SPCE Guarda.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge CB2 1 UR, UK: Polity Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bowlby, J. (1954). Deprived Children. *British Medical Journal*, 2(4897), 1163-1163.
- Bowlby, J. (1956). Mental-Health Aspects of School-Children .B. The Growth of Independence in the Young-Child. *Royal Society of Health Journal*, 76(9), 587-591.
- Bowlby, J. (1957). The Contribution of Ethology to Research in Child-Development. *Bulletin of the British Psychological Society*(32), 6-6.



- Bowlby, J. (1958). Mothers and Young-Children. *Child Welfare*, 37(9), 32-33.
- Bowlby, J. (1959). Studies of Parent-Infant Interaction in Man and Animals - Some Notes on Projects in Progress. *Bulletin of the British Psychological Society*(38), 67-67.
- Bowlby, J. (1960a). Grief and Mourning in Infancy and Early-Childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 15(1), 9-52.
- Bowlby, J. (1960b). Responses of Young-Children to Separation from Their Mother. *Bulletin of the British Psychological Society*(40), 45-45.
- Bowlby, J. (1960c). Separation Anxiety. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41(2-3), 89-113.
- Bowlby, J. (1960d). Symposium on Psychoanalysis and Ethology .2. Ethology and the Development of Object Relations. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41(4-5), 313-317.
- Bowlby, J. (1961). Processes of Mourning. *Bulletin of the British Psychological Society*(43), 56-57.
- Bowlby, J. (1970a). Attachment and Loss .1. Attachment *Contemporary Psychology*, 15(8), 493-494.
- Bowlby, J. (1970b). Disruption of Affectional Bonds and Its Effects on Behavior. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 2(2), 75-86.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2-Separation*. London SRC - GoogleScholar: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1979a). The Bowlby-Ainsworth Attachment Theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.
- Bowlby, J. (1979b). Knowing What You Are Not Supposed to Know and Feeling What You Are Not Supposed to Feel. *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne De Psychiatrie*, 24(5), 403-408.
- Bowlby, J. (1979c). *The making and breaking of affective bonds*. London: Tavistock Publications, Ld.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3-Loss, sadness and depression*. London SRC - GoogleScholar: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss - Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bowlby, J. (1984). *Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment*. London EDI - 2nd: Penguin Books.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J., & Hinde, R. A. (1963). Anxiety and Fear. *Lancet*, 2(731), 1001-&.
- Bowlby, J., & Robertson, J. (1954). A 2-Year-Old Goes to Hospital. *Proceedings of the Royal Society of Medicine-London*, 46(6), 425-427.
- Clandinin, D. J. (2002). Storied Lives on Storied Landscapes - Ten Years Later. [Article]. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 4(1), 1.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2002). Narrative Inquiry: Toward Understanding Life's Artistry. [Article]. *Curriculum Inquiry*, 32(2), 161.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2004). *Pesquisa Narrativa - experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Uberlândia - Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Correia, J. A. (2011). *Escola como objecto de estudo: desafios político-cognitivos*. São Paulo.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et Sociétés*, 1(25), 17. doi: 10.3917/es.025.0017
- Eco, U. (2011). *O Cemitério de Praga*. Lisboa: Gradiva Publicações, SA.
- Ferreira, E. (2007). *(D)enunciar a autonomia contributos para a compreensão da genese e da construção da autonomia na escola secundaria*. (Doutoramento), UP.
- Ferreira, E. (2011). Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In J. A. P. Carlinda Leite, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Ana Mouraz (Orgs.) (Ed.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 90-98). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E. (2012). Compaixão em Educação: a Ética da Administração Educacional, As lideranças Escolares e a Mediação Organizacional In M. A. e. a. O. Cavalcante (Ed.), *Formação Docente em Contextos de Mudanças* (pp. 145-159). Maceió, AL: Edições UFAL.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gergen, K. G. (1999). Rumo a um Vocabulário do diálogo transformador. In D. F. S. S. L. (org.) (Ed.), *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Greenfield, T. B. (1983). *Environment as Subjective Reality*.

- Greenfield, T. B., & Ribbins, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration - Towards a Humane Science*. New York: Routledge.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *RELATO DE UNA INVESTIGACIÓN: relato de relatos*. Paper presented at the II Jornadas de Historias de Vida en Educación, Málaga.
- Lopes, A. (2008). 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 J. Á. d. Lima & H. R. Pereira (Eds.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-110). Porto: Livpsic.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (1996). *A construção de identidades profissionais docentes: começa tu ou começo eu?* Paper presented at the Formação, saberes profissionais e situações de trabalho.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita - repenar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Weick, K. E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Malden MA: Blackwell Scientific.