

QUALIDADE DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DO DIÁLOGO EXPERIENCIAL À EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Sónia Góis, Universidade de Aveiro, soniagois@ua.pt

Marlene Migueis, Universidade de Aveiro, mmigueis@ua.pt

RESUMO: Na interação professor-aluno, a qualidade do diálogo estabelecido pode potenciar a escuta, a partilha, o reconhecimento e a compreensão de emoções, dimensões conducentes a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula e consequentemente ao desenvolvimento de um trabalho ao nível da educação emocional das crianças. A interação professor-aluno que crie as condições necessárias para uma educação emocional com sucesso é o foco do nosso projeto. O diálogo experiencial/sensibilidade é a dimensão em estudo e compreende os indicativos de autenticidade, aceitação e empatia.

Com o presente estudo, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e apoiado pelo Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de professores pretende-se trazer uma contribuição para a promoção do bem-estar emocional de crianças e professores em sala de aula. Assim esta investigação, sendo um estudo exploratório e descritivo, insere-se numa metodologia qualitativa e no paradigma fenomenológico-interpretativo.

Este estudo pretende conhecer a perceção de uma amostra de professores portugueses sobre as interações professor-aluno que possibilitam uma educação emocional com sucesso, e compreender e analisar as estratégias de promoção da educação emocional em contexto escolar.

O estudo decorre em duas fases. Na fase I, a foram aplicados inquéritos por questionário a 91 professores de 5 agrupamentos de escolas do 1.º ciclo do ensino básico da zona centro do país. Na fase II, e com base nos resultados da fase I do estudo, será retirada uma amostra mais pequena de 8 docentes para realização de entrevistas focus group e narrativas de situação. A análise preliminar dos dados demonstra uma prevalência de docentes interessados em desenvolver atividades de educação emocional em sala de aula mas uma percentagem reduzida a fazê-lo. Pretende-se com este trabalho contribuir para a promoção do bem-estar emocional de crianças e professores em sala de aula.

Introdução

A qualidade das interações que o professor estabelece com os seus alunos vem predizer o progresso académico e social dos mesmos (Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000; Hughes & Kwok, 2006). Os alunos que experienciam estas relações de qualidade com os seus professores parecem ser mais suscetíveis de exibir comportamentos mais apropriados (Pianta, 2000; Murray & Greenberg, 2001; Murray & Murray, 2004; Peisner-Feinberg et al., 2001).

As relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos e o professor baseiam-se na comunicação e no modo como esta é estabelecida durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao refletir sobre estas questões, Estrela (1992) recorreu à grelha de observação

que havia sido desenvolvida em 1986 por Albano Estrela para procurar comprovar que na ausência de interações entre o professor e os alunos, estes últimos apresentam comportamentos de desmotivação e desinteresse, derivando muitas vezes em comportamentos de perturbação do normal fluxo da aula. No mesmo sentido, Sanches (2001, p.27) refere que “a autoridade que o professor detinha, por ser o depositário do saber ruiu e deu lugar a uma autoridade que se conquista no dia-a-dia.”. Esta alteração na relação professor-aluno exige um redimensionamento das estratégias e das práticas dos professores.

Para Woods (2001) algumas estratégias educativas de carácter criativo podem (devem!) ser utilizadas pelos professores, como por exemplo, ensinar de forma “marginal”, isto é, paralelamente à sala de aula, nos corredores, nos recreios ou mesmo no refeitório. Em determinados momentos, o docente pode fingir que tem dúvidas como forma de desafiar os seus alunos, de estabelecer com estes ligações emocionais através de um ambiente propício à imaginação, à criatividade, à empatia e à estimulação, procurando até que algumas situações disruptivas possam resultar em momentos de aprendizagem para todos os intervenientes. Ainda na mesma linha de pensamento, Arends (1995) refere ser importante que os docentes se esforcem para conhecer individualmente os seus alunos. Esta circunstância, que é sobretudo de foro afetivo, é fundamental, uma vez que se estes criarem uma relação de empatia com o professor, a ocorrência de comportamentos de indisciplina poderá ser menor.

Hargreaves (1978) refere que o clima é algo que podemos sentir mal se entra numa sala de aula, não sendo necessário observar demoradamente o contexto para conseguirmos avaliar o tipo de interações que são estabelecidas entre professor e alunos ou entre pares. Trata-se pois de um conjunto de variáveis individuais, grupais e sociais que são interdependentes. A prática emocional da profissão docente é enfatizada por Hargreaves (1998) e resumida em quatro pontos: 1. A docência é uma prática emocional; 2. Os processos de ensino e de aprendizagem

envolvem entendimento emocional; 3. A docência é uma forma de trabalho emocional; 4. As emoções dos professores são indissociáveis da prática.

A gestão das emoções, por parte quer dos professores, quer dos alunos, tem importância vital no sucesso académico, nos processos de perceção de justiça entre os estudantes e professores, nos processos de motivação e satisfação de estudantes e professores, etc. (Day, 1999; Day & Leitch, 2001; Hargreaves, 1998, 2000; Pritchard & Wilson, 2003; Zembylas, 2004). Os professores conseguem, desse modo, tornar os seus alunos mais motivados, interessados e entusiasmados com a disciplina, ou simplesmente desmotivá-los e aborrecê-los.

Uma boa gestão das emoções em contexto educativo pode ser um elemento desencadeador de melhoria da qualidade das práticas exercidas pelos professores e facilitadora das transições entre ciclos, às quais estão sujeitos os alunos. Entre nós Roldão (2008) considera que a fratura entre a faixa dos 0 aos 6 e a faixa dos 6 aos 12 constitui um ponto crítico a considerar nas políticas de melhoria da qualidade. Nos últimos anos tem havido grande interesse no desenvolvimento de práticas que facilitem a integração das crianças no 1.º ciclo (Brostrom, 2002; Fabian, 2002; Margetts, 2002 e Kienig, 2008), considerando-se a atitude emocional positiva para com a escola e a relação positiva com os adultos e pares essenciais para uma adaptação bem-sucedida e para o desenvolvimento de um sentimento de bem-estar. Preocupação esta, clara no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, onde se evidencia que “faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da [...] educação para a saúde e o bem-estar” (ME-DEB, 2001, p.10).

Nesta perspetiva, assume-se que a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. A *dimensão profissional, social e ética* é entendida de forma transversal às restantes dimensões (Despacho

n.º 16034/2010 de 22 de Outubro). No âmbito desta dimensão destacamos duas funções inerentes à atividade profissional do docente por se relacionarem mais profundamente com o objeto de estudo em evidência no perfil do professor do 1.º CEB (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto):

[...] d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;

[...] f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional.

Do exposto, resulta evidente a necessidade do aperfeiçoamento de competências pedagógicas e relacionais no professor, pilares de uma educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico.

Da Educação Experiencial à Educação Emocional

A educação experiencial é um dos modelos educacionais mais influentes na área de ensino pré-escolar e básico na Bélgica e Holanda (Laevers, 2004), tendo-se disseminado para outros países europeus, incluindo Portugal (Portugal & Laevers, 2010; Pascal & Bertram, 2009). Aqui, a sua inserção efetuou-se fundamentalmente ao nível do ensino pré-escolar, sendo no entanto ainda pouco explorado ao nível do 1.º CEB.

A atitude experiencial que está na base deste modelo permite ao professor ser agente de uma comunicação em que o diálogo experiencial / sensibilidade é uma das suas dimensões essenciais (Laevers, 2003, 2005), criando condições de ensino efetivamente conducentes a aprendizagens significativas (Rogers, 1983, 1986; Pascal, 2003; Oliveira-Formosinho, 2004; Portugal, 2008; Laevers, 2009). As características salientadas no diálogo experiencial articulam-se com os trabalhos de Rogers (1983, 1986) para quem a relação professor-aluno deve desenvolver-se num clima de autenticidade, aceitação e compreensão empática.

Uma das principais características da Educação Experiencial é a participação, isto porque, as crianças apenas se envolvem nas atividades quando se concentram profundamente nelas, gastando energia e concentração. As crianças que participam ativamente estão no seu melhor, sentem-se desafiadas e funcionam perto do seu potencial máximo. Também o bem-estar emocional é uma condição essencial para a participação.. Quando as crianças se sentem inúteis, sem coragem para se lançarem nas atividades ou sob tensão emocional, dificilmente conseguem participar numa atividade. Para além disso, “para a Educação Experiencial existe um objetivo educacional muito importante que deve estar presente tanto em casa como na escola. Esse objetivo é o de ajudar as crianças a desenvolverem-se como seres humanos que não vivam oprimidos por medos, falta de coragem ou sentimentos de culpa que não reprimam os seus sentimentos, que lidam com eles e que os manifestam de uma forma natural” (Kog, Moons, 1994, P. 5).

A sensibilidade, presente no diálogo experiencial, pressupõe atenção e consideração pelas necessidades da criança (Laevens, 2003; Pascal & Bertram, 2009; Portugal & Laevens, 2010), estando na base de uma intervenção educativa qualitativamente superior (Portugal, 2008) e conferindo ao aluno competências emocionais para a sua integração (Kog, Moons & Depondt, 2004). Assim, a sensibilidade fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade. A aceitação expressa-se na capacidade de aceitar o aluno enquanto pessoa com valor próprio, aceitar os seus sentimentos e as suas opiniões sem julgamento. A empatia revela-se quando o professor compreende os comportamentos dos alunos apresentando uma consciência sensível à maneira como o processo de educação e de aprendizagem se apresenta ao estudante. Traduz-se na forma como o adulto é sensível aos sentimentos e ao bem-estar do aluno, o que pode ser percebido na responsividade do adulto perante as necessidades do mesmo, nomeadamente: necessidade de respeito (dar à criança o sentido de valorização e igualdade); necessidade de atenção (escutar a criança, conhecer a importância da necessidade

de atenção); necessidade de segurança (reconhecer e responder às incertezas e inseguranças da criança); necessidade de afeto (responder à criança com calor e afeição); e necessidade de valorização (dar à criança encorajamento, elogio e apoio) (Portugal, 1996, Portugal & Laevers, 2010). A autenticidade implica o equilíbrio entre a compreensão e aceitação do outro, dos seus próprios sentimentos e valores e da sua comunicação. Atender à qualidade do diálogo experiencial permite ao professor: examinar a relação com cada aluno, bem como, a relação entre eles e procurar melhorá-la; promover atividades que os ajudem a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores; reconhecê-los com dificuldades socioemocionais e ajudá-los através de intervenções apropriadas (Laevers, 2005).

A função do Professor no processo de alfabetização emocional é essencial. É aqui que a criança mais precisa que o *sentir* do Educador / Professor esteja ativo (Kog, Moons & Depondt (2004). Protagonizar um diálogo experiencial é estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido, escutado, aceite e disponível para partilhar os seus sentimentos, dúvidas e receios.

A necessidade de fomentar, a par dos saberes curriculares, um clima socioafetivo positivo entre os alunos (capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e entreajuda, aceitação do outro-diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes) é tida não só como necessária e urgente mas possível, o que apela a um forte investimento na formação de professores nesse domínio (Amado *et al*, 2009).

A educação para o desenvolvimento emocional, só terá verdadeiro sucesso, quando o professor iniciar a sua autoeducação e der o exemplo, educando com inteligência emocional. Assim, tal como um professor de qualquer área científica terá de ser um perito nessa área, um professor que queira desenvolver o seu papel de forma consciente na educação emocional dos seus alunos terá de desenvolver em si próprio as competências necessárias ao efeito (Goleman, 2000; Steiner & Perry, 2000).

Na atualidade existem diferentes abordagens sobre inteligência emocional (IE). Existem duas grandes correntes teóricas, nas quais esta é interpretada por um lado como um traço de personalidade (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998) e por outro, como uma aptidão mental (Mayer e Salovey, 1997).

O modelo de Goleman (1998) que inclui as contribuições de Salovey & Mayer (1990) tem sido o mais divulgado na esfera pública e considera que a inteligência emocional é *"...capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos."* (Goleman, 1998). Dividiu-a em 5 domínios: a. Conhecer as próprias emoções; b. Gerir as emoções; c. Motivar-se a si mesmo; d. Reconhecer emoções nos outros e e. Estabelecer relações.

Salovey e Mayer (1990, p.?) definiram inteligência emocional como “a habilidade de lidar com os sentimentos e emoções, distinguir entre eles e utilizar estes conhecimentos para dirigir os próprios conhecimentos e ações”. Estes autores foram reformulando o conceito e definindo Inteligência emocional como a habilidade para perceber, assimilar, compreender e regular as próprias emoções e as emoções dos outros, promovendo um crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Mais tarde, Mayer, Salovey e Caruso (2000) concebem a IE como o modelo de quatro ramos interrelacionados. O modelo preconizado por estes autores considera a IE como uma forma de inteligência que combina as emoções e o pensamento operando por meio dos sistemas cognitivo e emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Dividiram-na em quatro domínios: Perceção das emoções - inclui habilidades envolvidas na identificação de sentimentos por estímulos, como a voz ou a expressão facial, por exemplo. A pessoa que possui essa habilidade identifica a variação e mudança no estado emocional de outra; Uso das emoções – implica na capacidade de empregar as informações

emocionais para facilitar o pensamento e o raciocínio; Entender emoções - é a habilidade de captar variações emocionais nem sempre evidentes; Controle (e transformação) da emoção - constitui o aspeto mais facilmente reconhecido da inteligência emocional – é a aptidão para lidar com os próprios sentimentos.

Metodologia

Neste enquadramento teórico, uma interação professor-aluno que concorra para uma educação emocional com sucesso tornou-se no foco do nosso projeto.

Assim, pretende-se conhecer as conceções dos docentes do 1.º CEB sobre educação emocional e sobre o seu impacto no bem-estar emocional, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Esta investigação tem como objeto de estudo as interações professor-aluno no 1.º CEB.

Tipo de estudo

Trata-se de uma investigação qualitativa, sendo um estudo exploratório e descritivo, inserido no paradigma fenomenológico-interpretativo. Apesar da primeira parte incluir técnicas específicas de análise quantitativa, o seu propósito é qualitativo sendo que optamos por o situar neste paradigma. A pesquisa qualitativa define-se como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17) privilegiando, particularmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste sentido, este estudo permitirá conhecer a perceção de uma amostra de professores portugueses sobre as interações professor-aluno que concorrem para uma educação emocional com sucesso. Iremos estudar a dimensão diálogo experiencial/sensibilidade nos indicadores de autenticidade, aceitação e empatia (Rogers, 1983; Laevers, 2003, Pascal & Bertram, 2009; Portugal & Laevers, 2010). A autenticidade implica o equilíbrio entre a compreensão e

aceitação do outro, a compreensão e aceitação dos seus próprios sentimentos e valores e a sua comunicação. A aceitação expressa-se na capacidade de aceitar o aluno enquanto pessoa com valor próprio, os seus sentimentos e as suas opiniões sem julgar. A empatia revela-se quando o professor compreende as reações dos alunos apresentando uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante.

Traduz-se na forma como o adulto é sensível aos sentimentos e bem-estar do aluno, focalizando-se as observações na responsividade do adulto perante as necessidades do mesmo, nomeadamente: necessidade de respeito (dar à criança o sentido de valorização e igualdade); necessidade de atenção (escutar a criança, conhecer a importância da necessidade de atenção); necessidade de segurança (reconhecer e responder às incertezas e inseguranças da criança); necessidade de afeto (responder à criança com calor e afeição); necessidade de valorização (dar à criança encorajamento, elogio e apoio) (Portugal, 1996).

Participantes

Na fase I a amostra será de conveniência (Almeida & Freire, 2003) e constituída por cerca de 100 professores de 8 agrupamentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da zona centro do país.

Para a fase II e III será selecionada uma amostra de 8 docentes, entre aqueles que se disponibilizaram para participar em focus group e serão realizadas três entrevistas neste formato.

Fases do estudo

Este projeto está dividido em três fases:

Na fase I será realizado um estudo preliminar que consistirá na construção, validação e aplicação de um inquérito por questionário a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da região centro do país.

Na fase II, pretende-se questionar, discutir e refletir sobre o trabalho em educação emocional no 1.º CEB, reflexão esta promotora da interação consciente professor-aluno e da gestão pedagógica dos sentimentos e emoções conducentes ao desenvolvimento de competências emocionais nos alunos (reconhecimento, distinção e nomeação das próprias emoções e das que os rodeiam).

Na fase III é solicitado ao docente que apresente atividades desenvolvidas em sala de aula em que ele considere que tem sido trabalhada a educação emocional. Será solicitada também uma narrativa escrita de situação relativa às imagens apresentadas com base no trabalho realizado nos 2 *focus group* iniciais.

Procedimentos

Procedeu-se à solicitação de autorização com as Direções das escolas onde foram administrados os instrumentos (escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Distrito de Coimbra) para pedido de colaboração na presente investigação.

A participação dos docentes é voluntária e anónima e solicitada depois de esclarecidos os objetivos, métodos e procedimentos do estudo, sendo-lhes igualmente garantida a confidencialidade das informações prestadas, bem como a possibilidade de se recusarem ou desistirem de participar, sem quaisquer consequências negativas para si.

A utilização de vários métodos envolvendo técnicas distintas de recolha de dados permitem a triangulação metodológica participando com evidências para o estudo da realidade (Denzin, 1989). É neste sentido que o estudo aqui apresentado será constituído pelos dados recolhidos por:

1. Inquérito por questionário

O questionário foi construído com base na *Teoria da Aprendizagem Significativa* (Rogers, 1983), mais concretamente nas condições inerentes ao clima em sala de aula que ao serem proporcionadas pelo professor conduzem a que a aprendizagem suceda, nomeadamente

congruência, aceitação e compreensão empática. Mais tarde no *Modelo de Educação Experiencial* (Leavers & Van Sanden, 1997), os autores criaram a escala de empenhamento do adulto que incide nas interações professor-aluno inerentes ao Empenhamento do Adulto acrescentando à dimensão sensibilidade/ Diálogo Experiencial, caracterizada por atitudes de *empatia, autenticidade e aceitação* outras dimensões. A dimensão estudada é a Educação Emocional que foi dividida em duas categorias: Desenvolvimento de Competências Emocionais (literacia emocional; autoconsciência; reconhecimento nos outros) e Diálogo Experiencial (aceitação, empatia e autenticidade). No final do questionário estão duas tabelas com as questões (aos pares invertidos) divididas por categorias.

2. Focus Group

Será realizada com base no interesse demonstrado pelos professores participantes na fase I, uma amostra por conveniência de 8 professores que irão participar em três sessões de *focus group*. Com base no interesse demonstrado será selecionado um grupo. Estas sessões serão concebidas, implementadas e avaliadas segundo as necessidades e conceções identificadas na fase I do estudo.

A vantagem do *focus group* é que, quando bem geridos, podem produzir uma mais ampla, bem como mais compreensão em profundidade de um tema ou assunto, porque o processo de interação estimula memórias, discussão, debate e divulgação de uma forma que é menos provável na entrevista individual (Wilkinson, 2003).

3. Narrativas escritas de situação

A narrativa é uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência ao apresentar os eventos passados pela perspetiva do narrador, que tem, *a posteriori*, uma visão holística daquilo que ocorreu (Bruner, 1991; 1996; Atkinson, 1998; Alves, 2002). As narrativas escritas serão solicitadas no final da 2.^a sessão focus group e recolhidas no intervalo entre esta e a 3.^a sessão de focus group.

Resultados

Um análise preliminar dos resultados evidencia que na dimensão que pretende conhecer as conceções dos docentes acerca da *gestão pedagógica dos sentimentos e emoções conducentes ao desenvolvimento de competências emocionais nos alunos*, as respostas dos docentes permitem-nos verificar a existência de uma maior percentagem de professores que consideram que é importante esta gestão pedagógica dos sentimentos e emoções dos alunos e o desenvolvimento de competências emocionais nos mesmos. Na dimensão que pretende conhecer as práticas comunicadas dos docentes em sala verificamos uma diminuição da percentagem de docentes que desenvolvem práticas de educação emocional em sala de aula quando comparado com os docentes que revelam ser importante desenvolvê-las. Poderíamos pensar que dada a importância dada a esta vertente que as práticas lhe corresponderiam o que no grupo de docentes analisado não corresponde aos resultados obtidos.

Quanto ao *diálogo experiencial* verificamos novamente que os professores apresentam uma referência à aceitação, autenticidade e empatia como importantes, mas uma não correspondência na prática. Destas, a autenticidade e a aceitação encontram-se com valores mais reduzidos e a empatia com valores mais elevados, tanto nas conceções como nas práticas docentes é aquela com um valor mais reduzido.

Em relação à formação, uma percentagem de 87,9% refere nunca ter recebido formação na área. Destes, 25,3% referem não terem tido oportunidade e outros 31,9% dizem não terem recebido oferta de formação nesta área. Ainda 81% do total referem estar interessados em participar em formação. Destes, 55% dizem ter curiosidade, outros 15% referem sentir necessidade. Para 9% a formação que receberam não foi suficiente e sentem necessidade de mais. Apenas 8,8% refere não estar interessado em formação nesta área. Compreendemos

pelos dados obtidos que os docentes teriam curiosidade, interesse ou mesmo necessidade de frequentar ações de formação nesta área mas que tal não lhes tem sido disponibilizado.

Do total de docentes, 40,7% voluntariaram-se para participar na fase seguinte do estudo de onde será retirada uma amostra aleatória. Mais uma vez notamos o interesse demonstrado pelo tema.

Conclusões

Atentando aos resultados obtidos acreditamos poder começar a notar um interesse generalizado dentro do grupo estudado pelo tema da educação emocional e pela necessidade do desenvolvimento de práticas em sala de aula assentes nesta filosofia de trabalho. Notamos por outro lado uma falta de correspondência nas práticas comunicadas pelos docentes. Também parece haver uma grande procura por formação nesta área que não é correspondida pelos centros de formação de professores. Acreditamos que este estudo poderá vir a ser um contributo para a formação de professores nesta área.

Referências

- Alves, J. (2002). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto Editora
- Almeida, S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Atkinson, R. (1997). *The life story interview*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1991). "The narrative construction of reality." *Critical Inquiry* 18: 1-21.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press
- Day, A., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Denzin, N. (1989). *The research act* (3.ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin (Org.). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Depondt, L., Kog, M., Moons, J. (2004). *Uma Caixa Cheia de Emoções - Manual*. Lisboa: Estúdio Didáctico.
- Goleman, D. (2000). Foreword. In R. Bar-On & J. Parker (Ed.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. (pp. VII-XV). San Francisco: Jossey-Bass,

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 2, 191-204.
- Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire: Livre de base*. Leuven: Centre pour un enseignement Expérientiel.
- Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers and L. Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press.
- Pascal, C. & Bertram, A. (2009). Manual: Desenvolvendo a qualidade em parcerias. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pianta, R. (2000). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Portugal, G. (1996). Qualidade do contexto educativo: A perspetiva da criança. In Atas do II congresso galaico-português de psicopedagogia (pp. 31-37). Braga: Universidade do Minho
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças. Col. Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Coleção Educação. Porto Editora.
- Wilkinson, S. (2003). Focus groups in qualitative psychology: A practical guide to research methods. *Smith J. ed. Sage Publications*. London, pp 184-204.
- Woods, P. (2001). Ser criativo em relação ao comportamento desviante na Escola. In *Indisciplina e Violência na Escola. Cadernos de Criatividade*, 3. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.