

## Desenvolvimento da competência relacional na formação inicial de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de investigação-ação

**Maria do Céu Ribeiro**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança - Portugal  
[ceu@ipb.pt](mailto:ceu@ipb.pt)

**Isabel Pimenta Freire**

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal  
[isafrei@ie.ulisboa.pt](mailto:isafrei@ie.ulisboa.pt)

### Resumo

Esta investigação decorre da constatação, evidenciada por múltiplos estudos nacionais e internacionais, de que os professores quando iniciam a sua atividade profissional sentem, com frequência, relevantes dificuldades em lidar com os problemas disciplinares na sala de aula. Impõe-se, assim, que investigadores, formadores e instituições de formação inicial de professores questionem os modelos e as práticas de formação, designadamente no que respeita à sua relação com o desenvolvimento de competências de gestão de sala de aula, de entre as quais destacamos as competências relacionais. O estudo que, em parte, aqui se apresenta teve a participação de dezoito formandos/futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a frequentarem o último ano da sua formação inicial (licenciatura de quatro anos) e respetiva equipa de supervisão da prática pedagógica. Metodologicamente, optou-se pela Investigação-Ação, que aqui constituiu simultaneamente uma estratégia de investigação e de formação. Assim, partiu-se do diagnóstico inicial das perspetivas, expectativas e sentimentos dos dezoito formandos relativamente à formação e à relação pedagógica. O estudo desenvolveu-se ao longo de três ciclos sucessivos de investigação-ação. Em cada um deles, partiu-se do diagnóstico para a ação e a reflexão, reinvestindo os resultados de cada ciclo no ciclo seguinte. Todo este processo foi desenvolvido num quadro de supervisão alargada e colaborativa entre a supervisora da instituição formadora do ensino superior (e investigadora principal) e as professoras cooperantes das escolas parceiras do 1.º CEB. A observação, mormente a auto-observação dos professores estagiários participantes, foi o foco principal do processo participado de investigação-ação. Os dados foram recolhidos utilizando diversas fontes e instrumentos, designadamente questionários, notas de campo e grelhas de auto e hétero observação sistemática. Os resultados apontam para uma evolução positiva do desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, designadamente no que respeita à gestão das relações interpessoais e da comunicação pedagógica (verbal e não-verbal). Embora não se tenham observado mudanças estatisticamente significativas nas perceções globais dos professores estagiários sobre a disciplina e a indisciplina, os dados qualitativos apontam para uma perceção que se aproxima, de forma progressiva, à complexidade do fenómeno da indisciplina, o que poderá atribuir-se ao ambiente de reflexão individual e coletiva sobre os dados de auto e hétero observação.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores do 1.º CEB; Competência Relacional; Investigação-Ação; Prevenção da Indisciplina.

### **Abstract**

This research stems from the fact that multiple national and international studies show that teachers when they start their professional activity often have significant difficulties in dealing with the disciplinary problems in the classroom. It is therefore important that researchers, trainers and early teacher training institutions question training models and practices, in particular as regards their relationship to the development of classroom management skills, among which we highlight Relational skills. The study, which in part is presented here, was attended by eighteen trainees / future teachers of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), attending the last year of their initial training (four-year degree) and their Pedagogical practice. Methodologically, we chose Action Research, which was at the same time a strategy for research and training. Thus, the initial diagnosis of the perspectives, expectations and feelings of the eighteen trainees regarding the formation and the pedagogical relationship was started. The study was developed over three successive cycles of action research. In each one of them, we started from diagnosis to action and reflection, reinvesting the results of each cycle in the next cycle. This whole process was developed within a framework of extensive and collaborative supervision between the supervisor of the institution of higher education (and principal investigator) and the cooperating teachers of the partner schools of the 1st CEB. The observation, mainly the self-observation of participating trainee teachers, was the main focus of the participatory action-research process. The data were collected using various sources and instruments, namely questionnaires, field notes and grids of self and straightforward systematic observation. The results point to a positive evolution of the development of relational competence and classroom management, namely in the management of interpersonal relations and pedagogical communication (verbal and nonverbal). Although there have been no statistically significant changes in the overall perceptions of trainee teachers about discipline and indiscipline, the qualitative data point to a perception that is progressively approaching the complexity of the indiscipline phenomenon, which can be attributed to the Environment of individual and collective reflection on the data of self and straight observation.

**Keywords:** Initial Formation of Teachers of the 1st CEB; Relational Competence; Research-Action; Preventing Indiscipline

### **Introdução**

A formação inicial constitui uma etapa importantíssima da formação de professores, pois pretende-se que proporcione o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores éticos indispensáveis ao desempenho e à construção da identidade dos professores. Com efeito, a

formação inicial constitui o primeiro passo na interiorização de uma atitude favorável à aprendizagem ao longo da vida, inquestionável para qualquer profissional no mundo de hoje e, por maioria de razão, para os profissionais de educação que têm o importante compromisso social de educar as novas gerações para uma sociedade complexa e em constante transformação.

A componente prática da formação, realizada em sala de aula, é um espaço de especial significado para o professor estagiário, porque observando e intervindo vive a sua primeira experiência profissional. É igualmente uma dimensão de particular responsabilidade para as instituições formadoras e para os formadores, uma vez que lhes exige a criação de condições e situações desafiantes propiciadoras de experiências profissionais, que deverão ocorrer em ambientes securizantes de supervisão. Experiências que confirmem e fortaleçam a sua identidade enquanto educadores, facilitando assim a transição suave e segura de estudante a professor.

Assim sendo, pretende-se que o estudante/ futuro professor desenvolva um conjunto de competências indispensáveis ao exercício da ação docente, sobretudo a capacidade de reflexão sobre a sua atividade profissional. Day (2004) defende que o desenvolvimento da reflexividade do professor se processa segundo quatro dimensões: técnica, dialética, deliberativa e transpessoal. Técnica, no sentido em que orienta a prática, usando a reflexão para melhorar a eficiência da implementação dos currículos e assim concorrer para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; dialética, como forma de transformar, ou seja, de reconstruir a prática de acordo com conceitos de justiça social e emancipação; deliberativa como forma de fazer uma escolha entre várias perspetivas e práticas; transpessoal, focada na reflexão sobre si próprio em interação com os grupos em que participa, designadamente os grupos-turma, como forma de promoção do autodesenvolvimento, designadamente na dimensão relacional. A reflexividade que enfatizamos neste estudo inclui todas estas dimensões, orienta-se para o desenvolvimento do conhecimento profissional, incluindo a assunção de princípios éticos e morais e para o desenvolvimento das competências emocionais e relacionais, que se evidenciam na pessoa do professor e na pessoa do aluno que, interagindo entre si, se transformam mutuamente. Na verdade, a qualidade da relação entre professor e alunos é fundamental quer para a criação do clima social de turma, quer para a qualidade das aprendizagens. A dimensão emocional é um elemento nuclear nessa relação (Bahia, Freire, Amaral & Estrela, 2013; Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012).

Foi nesta interação que centrámos o estudo que aqui trazemos, no sentido de contribuir para a compreensão das relações entre a participação de futuros professores do 1º ciclo num processo de investigação-ação, o desenvolvimento da competência relacional e a criação de uma atitude e de uma ação preventiva da indisciplina na aula.

### **O lugar da dimensão relacional na formação inicial de professores**

A profissão docente pertence ao grupo de profissões em que a dimensão relacional constitui uma das suas principais especificidades. Com efeito, os professores desenvolvem o seu trabalho em contextos com interações pessoais intensas (particularmente aqueles que trabalham com adolescentes e com crianças), o que os obriga a um forte controlo emocional para poderem exercer as suas responsabilidades e corresponder ao compromisso social que têm face ao desenvolvimento dos alunos (e.g. Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014; Zembylas, 2007). Esta necessidade permanente de controlo emocional compreende-se pelo facto da educação escolar ocorrer num contexto institucional que exige uma grande estruturação do tempo, do espaço e do trabalho dos professores e do trabalho individual e coletivo dos alunos. Esta estruturação implica, por parte dos alunos, quando são crianças, um processo de aprendizagem do viver em grupo fazendo parte de uma grande organização, como é uma escola. Trata-se de um processo de socialização a que as crianças são sujeitas desde tenra idade, onde o cumprimento de regras e de regulamentos passa a fazer parte do seu quotidiano. Este contexto relacional implica, como dizíamos, um trabalho emocional, que é dos professores e também dos alunos (Zembylas, 2007). É neste exigente quadro de constrangimentos relacionais que os futuros professores do 1.º CEB irão trabalhar, o que implica da parte das instituições formadoras uma inquestionável responsabilidade na sua formação neste domínio, a que nem sempre é dada a devida atenção. Não só porque os professores precisam de ter capacidade de autorregulação emocional e de compreensão dos estados emocionais dos seus alunos, como devem estar preparados para os educar emocionalmente, fortalecendo o seu poder pessoal e, deste modo, participarem na sua preparação para a vida numa sociedade cada vez mais complexa, incerta e exigente (Estrela, 2010).

A sala de aula é um espaço relacional complexo, onde se cria uma grande variedade de relações, que se expressam por afinidades, atrações, tensões, conflitos, rejeições, expectativas, representações mútuas e muitos outros fenómenos próprios dos pequenos grupos, como a luta pela liderança, a criação de grupos informais determinados por afinidades diversas e interesses comuns, rivalidades entre pequenos grupos (Estrela, 2004). Neste cenário,

o papel do professor, enquanto líder formal do grupo e educador, é decisivo para que se criem relacionamentos positivos, condições efetivas de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada membro do grupo, incluindo o professor, e do grupo enquanto coletivo. Neste sentido, o professor, enquanto líder formal, precisa de impulsionar a criação precoce de um sistema de regras que seja compreendido e aceite por todos. Como Estrela (2004) afirma: “A emergência de normas de conduta é um aspeto importante da vida dos grupos, pois, ao criarem as condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença” (p. 55).

As normas, os valores e os princípios que lhe estão subjacentes desempenham duas funções fundamentais no processo educativo: por um lado, uma função socializadora e, por outro, uma função de gestão do grupo. No que diz respeito à função socializadora, a existência de normas na sala de aula e na escola em geral, ao tornarem os comportamentos previsíveis, facilitam a convivência social e a integração de cada membro no grupo, bem como contribuem para o desenvolvimento moral das crianças ou dos jovens que dele fazem parte. A função de gestão decorre da importância que têm as regras de funcionamento do grupo-turma para a criação de um ambiente onde todos aprendam e desenvolvam as suas potencialidades. O desempenho destas funções, por parte do professor, não depende apenas da dimensão relacional da sua competência, mas dependente muito dela.

É inquestionável que há professores que revelam maior competência na ação, neste domínio. Como se constrói essa competência? Será algo que se adquire mais ou menos precocemente nas experiências pessoais e familiares? Pode a formação contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais que preparem os futuros professores para intervir neste domínio? Pode a formação inicial desenvolver a competência relacional dos futuros professores? Que importância pode ter o desenvolvimento da reflexividade e de uma atitude problematizadora face à sua própria ação na construção da competência relacional? Que reflexos no processo de consciencialização<sup>1</sup> do professor?

Na tentativa de responder a estas questões, é importante proceder à clarificação dos conceitos de competência e de competência relacional.

Vários autores salientam que a competência está associada ao saber em ação, ao saber agir com sucesso numa situação complexa (e.g. Esteves, 2009; Le Boterf, 2007; Levy-Leboyer, 1996). Por outro lado, a competência é algo pouco tangível, que não se “vê” propriamente, apenas se observam os seus efeitos. Mais do que a posse de saberes, de saber-fazer ou de saber-relacionar-se, a competência revela-se na capacidade de os mobilizar e conjugar, respondendo

eficazmente a novas situações, pelo que a competência só pode ser compreendida por referência ao sujeito em contexto. Para agir profissionalmente, em situações complexas, o professor recorre a esta multidimensionalidade de diferentes saberes profissionais, baseando-se igualmente na reflexão na e sobre a ação (Shulman, 1987). Para saber agir, é igualmente condição base que o professor tenha consciência dos seus conhecimentos, capacidades, saberes, emoções, valores e atitudes que ditarão a diferença na sua passagem à ação em contexto. O exercício da competência parece, assim, resultar da combinação de três grandes fatores, onde se aliam a racionalidade, a motivação e as circunstâncias contextuais e pessoais (Le Boterf, 2007), ou seja, o saber agir (que pressupõe saber mobilizar e combinar recursos), a motivação profissional (o querer agir) e o poder agir (onde se jogam múltiplos fatores pessoais, de contexto e circunstanciais), que se combinam refletindo-se na ação.

A dimensão relacional da competência docente estrutura-se a partir das experiências relacionais que fazem parte da história de vida de cada professor. A funcionalidade, dinamismo, eficiência e interatividade com que se desenvolve serão as “traves mestras” da construção de uma relação pedagógica e verdadeiramente educativa. As idiosincrasias do professor desempenham nestes processos um papel importante, assim como a sua filosofia de educação. A qualidade da ação do professor está intimamente associada não só à competência científica e didática, como à relacional.

Amado (2003) concebe a competência docente segundo quatro dimensões fundamentais, que se interligam: técnica, relacional, clínica e pessoal. A dimensão relacional, não se restringe ao microcontexto sala de aula, mas é neste que o presente artigo se foca.

Neste contexto, entende-se que a dimensão relacional da competência docente diz respeito a um conjunto de qualidades e capacidades do professor que vão desde a capacidade de gerir criticamente as suas expectativas e de responder adequadamente às expectativas dos alunos, até às capacidades de liderança e de gestão adequada e preventiva da disciplina e das relações interpessoais dos grupos-turma, incluindo a gestão de conflitos. Também a gestão das emoções, que não se confina aos conflitos, faz parte desta dimensão da competência docente, o que remete para a inteligência emocional dos professores. Segundo Goleman (2006), este conceito corresponde a um conjunto de competência endógenas a cada indivíduo que lhe permite gerir as suas emoções. Outros autores alargam o conceito à capacidade não só de gerir as emoções do próprio como de guiar as dos outros, de as discriminar e de utilizar essa informação para pensar e agir (Salovey & Mayer, citados por Estrela, 2010). Nesta vertente da competência relacional dos professores, esta autora realça ainda a necessidade de os

professores estarem preparados para desenvolver a educação emocional de si próprios e dos alunos, de forma a combater o analfabetismo emocional tão presente nas sociedades atuais. Assim, a formação dos professores nesta vertente é fundamental não só para o desenvolvimento da sua literacia emocional e da dos alunos, como para o desenvolvimento da capacidade de “gestão pedagógica das emoções”. Como afirma a autora, “as emoções podem ser utilizadas como meio ao serviço das finalidades do ato pedagógico revestindo um carácter instrumental, desde que subordinadas ao carácter ético que deve prevalecer” (p. 53).

Apesar de serem poucos os estudos que têm em conta a análise da dimensão emocional e relacional da docência, a literatura da especialidade remete-nos para a ideia de que “o desenvolvimento destas competências pessoais e sociais aumenta a resiliência e contribui para uma maior autoestima e bem-estar do professor, o que se reflete no ambiente relacional e consequentemente no bem-estar e nas aprendizagens dos alunos” (Freire et al, 2012, p. 166).

Assim sendo, espera-se que o professor faça uma gestão adequada das relações e da capacidade de exercer influência positiva sobre o grupo no seu todo e sobre cada aluno em particular. A este propósito, Amado (2003) salienta os seguintes aspetos:

i) Regras de sala de aula. O professor: lidera a aula negociando regras (poucas, simples, claras, positivas e fundamentais, sensibilizando os alunos para a sua utilidade na organização do trabalho e das relações; manifesta firmeza na exigência do cumprimento das regras (mas também a capacidade de diálogo, abertura à sua redefinição e tolerância),

ii) O clima de sala de aula. O professor: faz-se respeitar começando por respeitar e compreender o aluno; confere responsabilidade aos alunos na gestão da turma, consultando a opinião e atribuindo tarefas; promove o conhecimento mútuo e a amizade entre os alunos; manifesta disponibilidade (e empatia) para com os alunos mesmo em temas e problemas que não são do plano curricular,

iii) A atuação face aos problemas disciplinares. O professor: usa técnicas adequadas de prevenção (regras, clima, diálogo persuasivo); usa técnicas adequadas (e credíveis) de correção (persuasão, firmeza e imposição, coerência e adequação de medidas pondo em causa os comportamentos e não as pessoas); castiga quando e se necessário (mas de modo razoável, adequado e consistente),

iv) A ética da actuação pedagógica (aspecto intimamente ligado com a dimensão emocional e ética da competência docente. O professor: cumpre os seus deveres profissionais, respeita o aluno e cuida do seu bem-estar e qualidade da sua educação.

Em suma, a competência relacional no microcontexto sala de aula corresponde ao modo como o professor faz a gestão de poderes, como exerce a liderança e a humanização das relações com cada aluno e com a turma no seu todo. Este domínio da ação e do pensamento do professor faz-se na articulação entre as vertentes técnica, clínica e pessoal da competência docente.

É através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica, sendo os dois aspetos indissociáveis. Como tal, o processo de comunicação deve ser entendido segundo os aspetos informativo (cognitivo) e relacional (afetivo).

A comunicação, nas suas formas verbal e não-verbal, constitui um aspeto fulcral nas interações que se desenrolam no processo educativo. Múltiplos estudos têm sido realizados sobre a comunicação em geral e a comunicação pedagógica em particular, desde os estudos técnicos, focados nos diversos elementos do ato comunicativo (emissor, recetor, mensagem, impacto), estudos descritivos sobre o que acontece na sala de aula, especialmente o modo como a linguagem é utilizada por professores e alunos (investigação etnográfica, interacionista, sociolinguística e psicoecológica), estudos que pretendem determinar a eficácia dos vários processos de ensino para obter os resultados desejados (investigação processo-produto), estudos que pretendem explicar como é que os alunos adquirem e processam a informação e como se efetua o desenvolvimento cognitivo (investigação da psicologia cognitiva) (Springthall & Springthall, 1997). Também deve ser destacado o contributo das perspetivas sociológicas e culturais que sublinham a importância dos códigos linguísticos e culturais nos processos de comunicação e chamam a atenção para a necessidade de descodificação, tão relevante para a superação das desigualdades linguísticas e conseqüentemente da falta de equidade e justiça nos sistemas educativos (e.g. Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1982).

Na verdade, o modo como os professores distribuem a comunicação verbal em ensino coletivo e como descodificam a linguagem científica que utilizam é fulcral no processo educativo, minimizando a existência dos denominados «desertos de comunicação» que, como diz Estrela (2004), repetindo-se de uma aula para outra criam situações de marginalização. A alternância entre situações em que o professor domina a comunicação e situações em que se privilegia a comunicação entre pares (trabalhos de grupo, tutorias, por exemplo), com a monitorização e feedback do professor, impede o que diversos autores entendem ser a regra dos 2/3, originariamente formulada por Flanders (1970), ou seja, 2/3 das falas em sala de aula serem do professor (e.g. Delamont, 1987). A comunicação não-verbal é outra vertente da comunicação, não menos relevante, antes pelo contrário. A investigação aponta para o papel



insubstituível da comunicação não-verbal no estabelecimento e manutenção das relações e na formação de atitudes. Três disciplinas que têm por objecto de estudo a comunicação não-verbal: i. a paralinguística, que estuda os fenómenos da voz – a altura, o tom, o débito e tudo o que empresta expressividade à fala; ii. a cinésica, que estuda aspetos comunicativos do movimento corporal; iii. a proxémia, que estuda os aspetos espaciais do comportamento comunicativo. Os múltiplos estudos apoiados na perspetiva do classroom management, desenvolvidos especialmente nos anos 80 e 90 do século passado, evidenciaram de forma sustentada a importância desta vertente da comunicação no desempenho do professor em sala de aula (e.g. Doyle 1986; Estrela, 2004). Para além dos aspetos particulares da qualidade da comunicação verbal e não-verbal o que a investigação também sublinha como muito relevante é a coerência nas mensagens passadas pelos dois tipos de comunicação, o que alguns designam de «mensagem de duplo vínculo».

O *feedback* é igualmente um aspeto fulcral na comunicação que, para ser verdadeiramente pedagógica, requer um duplo *feedback*, que se realiza através de processos de retroação bidirecionais e circulares em que todos são emissores, recetores e veículos de comunicação. Também as perspetivas personalistas têm contribuído para uma visão mais humanista da comunicação pedagógica, destacando a importância do uso da escuta ativa, das mensagens Eu, do confronto positivo e da resolução de conflitos sem vencedores nem vencidos, como é preconizado e operacionalizado no modelo de professores de Thomas Gordon, baseado na perspetiva psicoterapêutica de Rogers (Estrela, 2004). Finalmente, também o modelo comportamentalista traz para a competência comunicacional docente componentes relevantes como o uso do reforço, do elogio e da recompensa que, sendo utilizados de forma adequada e parcimoniosa, constituem fatores de motivação e promotores de bom clima relacional.

## Metodologia

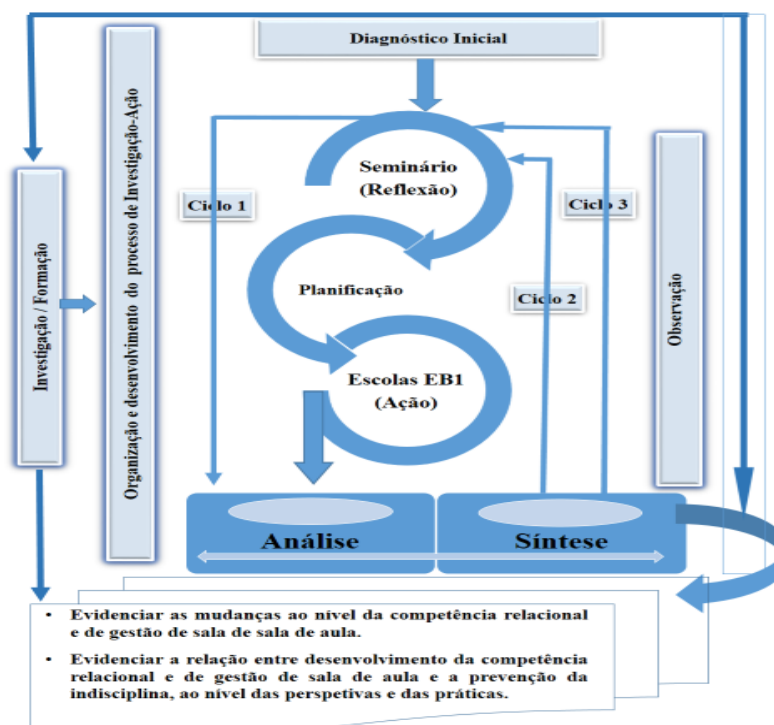
Como opção metodológica, neste estudo recorreremos à investigação-ação, encarando-a como uma estratégia formativa e de investigação. A intenção principal foi a transformação dos sujeitos e o estudo dos processos de transformação levados a efeito através das práticas formativas desenvolvidas em contexto de supervisão. Poder-se-á então situar o presente estudo no que alguns designam de *investigação na e pela ação*. Como assinalam Amado e Cardoso (2014, p. 191), trata-se de um “procedimento de grande complexidade”, pois nele coexistem objetivos de produção de conhecimento (objetivos de investigação), de produção de mudanças

(objetivos de inovação) e de desenvolvimento de competências nos participantes (objetivos de formação).

Não descurando tanto a dimensão técnica como a prática da formação, pretendeu-se desenvolver um processo de *investigação-ação emancipatória* (Carr & Kemmis, 1988), integrador de dinâmicas colaborativas e de uma reflexividade crítica, sustentadas na auto e na hetero observação partilhadas coletivamente. Tratou-se da construção de um olhar pessoal que se liga a uma visão partilhada pelo grupo de formação, onde a “diversidade de visões e de necessidades permite a diferenciação de metas individuais e de subgrupos [...], onde as conexões são potencialmente favorecedoras do desenvolvimento da capacidade dos indivíduos, das escolas e da própria sociedade em lidar com a mudança” (Caetano, 2003, p. 37).

Como afirmam Kemmis e McTaggart (1988), “a investigação-acção é uma forma de indagação *introspectiva colectiva* empreendida por participantes em situações sociais e educacionais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas com a compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar” (p. 9).

Figura 1. Desenho de Investigação (Ribeiro, 2016, p.121, adaptado de Kemmis & McTaggart, 1988)



A Figura 1 apresenta o esquema geral do processo investigativo que foi desenvolvido ao longo de quatro etapas: diagnóstico inicial e 3 ciclos de investigação-ação colaborativa, com a duração de cerca de 3 meses cada.

*Diagnóstico inicial* – num primeiro momento, os 18 formandos participantes no processo responderam a um questionário de resposta aberta. A análise de conteúdo dos dados recolhidos, bem como das notas de campo realizadas sobre os diálogos entre formandos e supervisora das sessões iniciais do Seminário de supervisão, permitiu conhecer as conceções, expectativas e sentimentos dos estudantes/futuros professores face à formação, designadamente ao estágio profissional que estavam a iniciar. Foi também aplicado e analisado um questionário com escala de Likert para conhecer as perspetivas dos estudantes acerca da (in)disciplina na escola. Os dados deste questionário foram analisados através de técnica de estatística descritiva e inferencial.

*Ciclo 1* – Em função do diagnóstico inicial, que incluiu uma reflexão coletiva sobre os resultados da análise dos dados, foram estabelecidos objetivos e estratégias formativas. A estratégia de eleição foi a observação sistemática (auto observação dos formandos e observação pela equipa de supervisão) das práticas de gestão de aula, com especial incidência na dimensão relacional. Utilizou-se um instrumento de observação da autoria de Amado e Freire (2009, pp. 179-189). Trata-se de um instrumento, constituído por um vasto conjunto de itens de observação das práticas pedagógicas em sala de aula, organizados segundo diversas vertentes, que vão desde a planificação, à comunicação verbal e não-verbal, gestão das relações interpessoais, incluindo a gestão de conflitos e também à implementação das regras e consequências face à sua infração (vulgo castigos). Trata-se de um instrumento de observação e reflexão baseado nos principais contributos teóricos para a implementação de uma abordagem preventiva da indisciplina na sala de aula. A informação recolhida através dos processos de auto e hétero observação foi sendo objeto de reflexão individual e coletiva nas sessões de Seminário e nas reuniões alargadas de supervisão, num fluxo que passava do contexto escola do 1º CEB, para o Seminário de supervisão e vice-versa. Recorremos, ainda, a registos sob a forma de notas de campo e reflexões realizadas em contexto de formação (Seminário de Supervisão).

*Ciclos 2 e 3* – com base nas reflexões e na avaliação do processo de desenvolvimento pessoal e coletivo do grupo de professores estagiários foram planificados novos ciclos de ação-observação-reflexão, num vaivém constante entre a investigação, a ação e a reflexão, que se complementam (Latorre, 2004).

Em suma, foi um processo de interrogação permanente sobre o sentido das ações produzidas no contexto em que são realizadas, visando como afirma Caetano (2003):

colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em processos orientados para a melhoria – pressupondo a possibilidade dessa mudança, a sua responsabilidade nesse desenvolvimento (de alunos e professores) (...) dialogando e afinando visões comuns com base em relações de abertura e respeito mútuo e empreendendo processos de auto-avaliação e auto-revisão ( p. 23).

A intenção foi a de poder registar e descrever o processo, naturalizando-o e, por outro lado, desenhar um plano de investigação que permitisse estabelecer comparações, no sentido de avaliar as mudanças que se foram operando ao longo do tempo.

Assim, o estudo contemplou dois níveis de investigação-ação: i. a investigação-ação empreendida por todo o coletivo (investigadora principal, professoras cooperantes e estudantes/professores estagiários), que teve como foco as práticas pedagógicas dos professores estagiários; ii. a investigação-ação das mudanças operadas ao nível da competência relacional dos professores estagiários e sua relação com as mudanças nas suas perspetivas acerca da (in)disciplina.

No presente artigo apresenta-se a leitura dos resultados do estudo das mudanças decorrentes deste processo de investigação-formação. Por se tratar de um texto relativamente curto, não é possível integrar a multiplicidade de quadros e tabelas de apresentação dos resultados das análises qualitativas e quantitativas dos dados de observação, quer sistemática, quer de tipo etnográfico, que foi realizada pelos formandos e as formadoras. O estudo das mudanças apoiou-se na análise de conteúdo dos múltiplos dados de natureza qualitativa, provenientes da aplicação de um questionário aberto, de notas de campo e de reflexões dos formandos (Ribeiro, 2016). Estas análises foram complementadas com análises estatísticas dos dados das observações sistemáticas (auto observações dos formandos e hétero observações das formadoras), com utilização do instrumento de reflexão e orientação da prática (IROP, Amado & Freire, 2009), cujos itens correspondem a ações de gestão de aula. Neste caso, tratou-se de uma análise comparativa, ciclo a ciclo, com aplicação do teste de Fisher (Ribeiro, 2016). Estes resultados da análise dos dados de observação forma também cruzados com os resultados da análise comparativa das perspetivas dos formandos acerca da (in)disciplina, a partir da aplicação de um questionário com escala de Likert, no início e no final do processo, cuja análise comparativa de baseou na aplicação do teste t com amostras emparelhadas (Ribeiro, 2016).

## Contexto de estudo e participantes

Este estudo foi realizado com 18 formandos do 4.º ano da licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo (pré-Bolonha) de uma Escola Superior de Educação (ESE), em dois núcleos de estágio (duas escolas básicas do 1.º Ciclo), com as respetivas professoras cooperantes. Cada grupo de 3 formandos desenvolveu, ao longo de um ano letivo, a sua prática pedagógica supervisionada com uma turma, sendo 4 turmas num núcleo de estágio e 2 turmas noutra.

O processo formativo e de investigação decorreu, portanto, no âmbito das parcerias existentes entre duas escolas do 1º CEB e a dita ESE e implicou a estreita colaboração entre as seis professoras cooperantes e a investigadora principal (professora da ESE e responsável pelo Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica).

Os 18 formandos tinham, à data, idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos, sendo 15 do género feminino e 3 do género masculino. Estes 18 estagiários organizaram-se em seis grupos, com a respetiva professora cooperante da escola local de prática pedagógica.

Ao longo de um ano letivo, cada grupo de professores/estagiários, a supervisora-investigadora e a respetiva professora cooperante realizaram 6 observações utilizando o instrumento já referido, sendo 2 observações por ciclo de investigação-formação. Durante os ciclos, em Seminário de Supervisão os formandos com a supervisora-investigadora desenvolviam reflexões, coletivamente, a partir da análise dos registos de observação (dos seus e das formadoras) e dos textos teóricos que iam lendo, estabelecendo a partir daí perspetivas de mudança.

Estes processos pretendiam responder aos seguintes objetivos de formação:

- Desenvolver nos professores-estagiários uma atitude reflexiva face à sua prática pedagógica, de forma a construir uma visão e uma prática preventiva da indisciplina na sala de aula;
- Promover o autoconhecimento do professor-estagiário e a tomada e consciência de si em ação;
- Promover o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, integrando-o num processo de desenvolvimento profissional dos professores – estagiários.

## Auto-observação, reflexividade e mudanças

Com base nos dados recolhidos, mormente no diagnóstico inicial, poder-se-á dizer que, neste grupo de formandos maioritariamente se partilhavam as convicções mais profundas sobre o que é educar e ser educador (construção de uma relação afetiva próxima /valorização da

pessoa do aluno/rejeição da violência). Partilhava-se também a convicção de que o professor tem um papel principal na prevenção da indisciplina, através do exercício da autoridade e da sua pedagogia. Essas convicções, que, em grande parte, advinham das aprendizagens realizadas ao longo dos três primeiros anos de formação, iam a par com as apreensões e mesmo os medos (de alguns) face à eventual incapacidade de compatibilizar o que pensam com a forma como agem. Revelava-se também o desejo de desenvolver o autoconhecimento e a autoconfiança, com vista à consolidação progressiva de um sentimento de autoeficácia. Apenas dois dos membros do grupo apresentavam alguns elementos relevantes de fratura com esta forma coletiva de pensar e projetar-se. Esta realidade foi sempre tida em conta, o que exigiu um redobrado exercício de reflexão coletiva e pessoal, que foi sempre o fio condutor do processo formativo.

As mudanças evidenciadas, a partir da análise dos registos de observação dos formandos e das formadoras, integram competências de natureza diversa das quais se salientam algumas de natureza mais técnica e outras do campo da relação no que esta tem de mais intangível (*vide* Amado & Freire, 2009, pp.179-189).

Nas ações que estão mais diretamente relacionadas com a organização e gestão de sala de aula, verificaram-se mudanças positivas ao nível da *planificação* com especial destaque para a *diversificação de atividades*, muito evidentes do 2.º para o 3.º ciclo de investigação-ação<sup>2</sup>. O mesmo sucedeu com aspetos ligados à organização da sala de aula, de forma a criar uma atmosfera propiciadora de um bom clima. Os formandos e a supervisora observaram mudanças no desempenho dos formandos, no que respeita ao estabelecimento e vigilância de regras e rotinas de funcionamento do grupo. Essas mudanças traduziram-se numa melhor clarificação de regras e definição das consequências à infração das mesmas, assim como numa maior consciência da necessidade de agir com coerência entre regras utilizadas, princípios e objetivos educativos (Ribeiro, 2016).

Quanto ao *desenvolvimento da aula*, durante a interação com as crianças, merece ser realçada a mudança observada no grupo de professores/formandos, que se traduziu na progressiva utilização de uma *linguagem clara e acessível às crianças*, evitando o uso de expressões difíceis e ambíguas. O desenvolvimento desta capacidade, bastante evidente nos dados recolhidos e analisados, parece refletir um importante salto qualitativo dos formandos no domínio das competências de comunicação pedagógica.

Contrariamente, o desenvolvimento da *capacidade de vigilância*<sup>3</sup> do grupo-turma parece ter sido um domínio algo problemático, designadamente no que respeita à capacidade

de pôr em prática a *atenção múltipla*. Aqui, há evidências de algum eventual retrocesso, ao longo do processo, na forma de agir dos formandos, considerados no seu conjunto. Colocamos a hipótese de tal se poder atribuir à dificuldade de compreensão deste item de observação ou/e à dificuldade de gerir em ação o uso e o desenvolvimento desta capacidade. Talvez devido ao grande número de formandos envolvidos, este item de observação tenha escapado à necessária reflexão e trabalho aprofundado ao nível da supervisão. Ainda no domínio da vigilância, a análise dos dados deixa perceber as dificuldades, não superadas por muitos dos formandos, em controlar os comportamentos perturbadores com um mínimo de interferência no funcionamento do grupo de crianças. Quanto à criação de um bom *ritmo de aula*, observam-se algumas mudanças positivas, embora ténues. Esta parece ser uma dimensão do trabalho com as turmas que requer muito empenhamento pessoal e supervisão para que os professores em formação adquiram efetiva competência.

As mudanças no campo das *relações interpessoais e gestão de conflitos* parecem ser mais consistentes, particularmente no primeiro aspeto. Foi no domínio da normatividade, ou seja, na *criação e implementação de normas*, que se observaram mudanças mais evidentes e aparentemente mais consistentes. Porém, em relação à aplicação de consequências à infração das regras (vulgo castigos), a capacidade de focar o discurso no comportamento da criança e não na pessoa da criança, constituiu uma área de difícil mudança. Apesar de tudo, pensamos que as reflexões conjuntas sobre as dificuldades sentidas a este nível constituíram momentos cruciais para a tomada de consciência, por parte dos formandos, de que a pessoa do aluno é muito mais do que o seu comportamento em aula. Estas evidências são secundadas, pela falta de progressividade, na capacidade de monitorização do grupo-turma, de cada aluno de *per si* e respetivas necessidades educativas. Todas estas dificuldades podem indiciar a falta de consolidação, por parte dos professores-formandos, de um modelo de prática pedagógica humanista e personalizadora que, reconhecendo a dignidade de cada criança, personalize a relação, dando assim a cada aluno as ferramentas necessárias para ir construindo autonomia e confiança em si. Este aspeto vem pôr em evidência o que os próprios formandos salientaram, enquanto grupo, logo na fase inicial do processo – a distância entre a teoria e a prática, a necessidade sentida de conseguirem construir uma coerência entre o pensamento educativo desenvolvido ao longo do curso e a sua prática pedagógica, ou seja, de desenvolverem a sua competência profissional.

Relativamente às capacidades associadas à *gestão de conflitos*, a análise dos dados de observação, ao longo de todo o processo, indicia evoluções positivas, nas diferentes ações (ou

seja nos seguintes itens do instrumento de observação: *Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de censurar; Mostro-me seguro e confiante*. Apenas o item *Evito ameaças e intimidações* durante a gestão de conflitos, não evoluiu positivamente, pelo contrário, considerando o grupo no seu conjunto. Esta dificuldade do grupo, não ultrapassada, para além de nos preocupar, reforça o questionamento que temos vindo a fazer sobre a coerência entre o pensamento e a ação. Um grupo que genericamente se auto percebe com tendo uma visão humanista da educação, todavia revela grandes dificuldades de desenvolvimento destas dimensões mais profundas e sensíveis da relação humana! Numa primeira leitura esta parece ser a realidade. Contudo questionamo-nos até que ponto os dados não terão traído as nossas interpretações. Explicitando: ao longo do processo, os formandos foram-se tornando cada vez mais vigilantes e exigentes face às suas ações e interpretações (mais exigentes em relação a si próprios e mais exigentes, em muitos aspetos do que as próprias formadoras). Tal parece-nos ficar a dever-se a uma progressiva tomada de consciência de si em ação, aliás como muitos verbalizaram nas reflexões coletivas do Seminário. Esse facto pode ter-se refletido nos registos de observação, enviesando a leitura da progressão do seu modo de agir e de pensar.

No que respeita à *comunicação não-verbal* do professor com a turma (postura, voz, ocupação do espaço, ...), verificámos uma evolução muito positiva, estatisticamente significativa, que denota, em todos os itens de observação um progressivo domínio dos professores/formandos na sua comunicação não-verbal com as crianças da respetiva turma. Trata-se de uma vertente de ação do professor mais técnica, pragmática e objetivamente observável do que as anteriores, pelo que foi bastante mais acessível aos formandos incorporá-la e tomar consciência dos seus atos, a partir do contributo da observação por parte das formadoras, da auto-observação e das reflexões coletivas. Esta é uma vertente muito relevante da ação do professor para a criação de um clima relacional positivo e securizante para os alunos, que foi bastante conseguida na formação do conjunto destes 18 professores.

Em síntese, os formandos ao integrarem este projeto aprofundaram de forma significativa, a qualidade da sua reflexão, passaram a atribuir importância à organização e gestão de sala de aula, designadamente na sua vertente relacional, analisando as ações com mais objetividade e posicionamento crítico.

A dimensão relacional e a sua conexão com a prevenção da indisciplina foram relativamente evidentes neste processo. Uma segunda aplicação do questionário sobre as perspetivas dos formandos acerca da (in)disciplina e a respetiva análise comparativa com as



perspetivas reveladas no início do processo formativo, não revelou mudanças estatisticamente significativas. Contudo, a análise descritiva permitiu evidenciar dois aspetos que nos parecem de assinalar. Por um lado, o grupo no seu conjunto progrediu no sentido de uma assinalável convergência nas suas perspetivas acerca do fenómeno e, por outro, uma evolução que permite inferir que no final do processo o grupo percebia o fenómeno da indisciplina na sua complexidade e multidimensionalidade, destringendo as diferentes indisciplinas (Amado & Freire, 2009). É de assinalar a importância deste aspeto da formação, mormente na formação inicial. Como os autores acabados de citar referem a capacidade de diagnóstico da indisciplina é um aspeto decisivo, numa abordagem preventiva da mesma. Frequentemente os professores, mesmo os não principiantes, têm essa dificuldade, porque veem de uma forma demasiado simplista e “nebulosa” um fenómeno que é muito complexo, não só nas suas causas e nas respostas preventivas e corretivas que exige, como também na leitura das suas manifestações (que vão desde comportamentos triviais da fuga às tarefas até comportamentos violentos muito gravosos para as relações interpessoais e o desenvolvimento dos membros da turma).

Todos estes processos formativos, que visaram o autoconhecimento dos professores-formandos, se entrelaçaram com o conceito de inteligência emocional (Goleman, 2006). Pretendeu-se suscitar em cada formando, e no grupo no seu todo, a necessidade e o desejo de construir uma consciência de si em ação, que integra naturalmente as emoções e sentimentos vividos na relação com as crianças. Este foi um foco relevante do trabalho em Seminário, na tentativa de fazer passar a cada um a importância de “uma ação *discreta e constante*” para a “qualidade da consciência”, como Goleman (2006, p. 69) refere apoiando-se em Freud. Procurou-se desenvolver esta atenção nos formandos, o que se refletiu em reflexões como esta:

Hoje, vejo, analiso, faço leituras do clima de sala de aula, no seu todo, das minhas atitudes e comportamentos que jamais pensei fazer, porque nunca tinha sido sensibilizada para eu poder saber porque devo agir desta ou de outra forma (F1).

Nota de campo de F1, de 12 de abril de 2010

Goleman (2006) refere-se ainda ao “ego observador” como a capacidade de autoconsciência que permite ao professor observar as suas reações, aquilo que se passa à sua volta e que captou a sua atenção ou que foi induzido pela ação educativa.

No grupo de formação, este trabalho de desenvolvimento da reflexividade e do autoconhecimento tinha subjacente, entre outros objetivos, promover mudanças nas práticas e

nas conceções dos formandos, com vista ao desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula. Este percurso reflexivo e de autoconhecimento, embora aponte para aspetos que foram de difícil concretização pelos formandos, de entre os quais destacamos a reflexão escrita, foi apresentando melhorias que se refletiram no desenvolvimento das competências docentes, como acabámos de apresentar. Os dados recolhidos e analisados permitem-nos inferir a sua relação com a prevenção da indisciplina, também porque no geral os professores estagiários, que no início do ano letivo tinham dificuldade em gerir as turmas, com o decorrer do tempo, essas dificuldades foram sendo ultrapassadas e substituídas por uma forma de pensar e agir cada vez mais assertiva, confiante e preventiva.

### **Considerações finais**

Num estudo de Investigação-Ação, onde todos os participantes convergem para o mesmo fim - a construção de conhecimento e a transformação dos sujeitos envolvidos, prevalece a voz dos sujeitos.

No centro do confronto entre as diversas leituras da realidade, desde os primeiros encontros em Seminário de Supervisão e em articulação com as reflexões sobre os dados do questionário-diagnóstico inicial, surgiu o Eu do professor-estagiário que se interrogava sobre a sua circunstância pessoal: Como é que me posiciono face ao conhecimento teórico? Quem sou como estudante e como serei como profissional? Como serei capaz de transpor esse conhecimento para a prática profissional? Que potencialidades conheço e descubro em mim, que me permitem sentir alguma segurança neste processo? Que dificuldades antecipo? Serei capaz de regular as minhas emoções face aos alunos? Serei capaz de responder com serenidade a eventuais situações de descontrolo emocional dos alunos? Será que as minhas emoções me vão criar dificuldades no domínio da razão? Que sentimentos desperta em mim a ideia de contacto com os alunos? E com a escola? O que posso esperar dos formadores que me acompanham? O que posso esperar dos meus colegas? Como será o contexto em que vou trabalhar? O que posso esperar de mim?

São estas e outras questões que os professores estagiários colocam a si próprios, nesta fase da sua vida. O clima criado no grupo durante a formação procurou incluir condições não só para a formulação e partilha destas e de outras inquietações, como também a procura de respostas. E com isso, os sentimentos de ansiedade e de medo foram-se diluindo. Por outro lado, a ação, a observação colaborativa e os dados que dela emergiam sustentaram processos

de reflexividade que se pretendia que fossem transformadores das práticas e das conceções pedagógicas daqueles que neles participam.

Os dados empíricos revelam que, através dos processos argumentativos e dialógicos, se construiu uma maior capacidade de entendimento entre os professores/formandos e os seus alunos, fruto do desenvolvimento de capacidades de gestão da relação pedagógica, designadamente gestão de conflitos e de competências de comunicação verbal e não-verbal (onde a mudança foi bastante evidente).

Os resultados deste estudo permitem, ainda, inferir que a criação de um cenário de supervisão partilhada, no qual uma equipa de professoras supervisoras colabora ativamente com o grupo de professores estagiários, no quadro de um processo cíclico de investigação-ação colaborativa, em que a observação, a reflexão individual e coletiva e o reinvestimento na transformação da ação foram permanentes ao longo de um ano letivo, potenciam o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, pela tomada de consciência de si em ação. Com efeito, há uma evolução positiva, ciclo após ciclo, em que se foi construindo um grupo de professores cada vez mais reflexivos, com saberes científico-pedagógicos mais consolidados, com competências pessoais e interpessoais mais desenvolvidas e maior consciência de si na interação com os outros, nomeadamente com as crianças das turmas com que trabalharam.

Poderemos assim concluir que é possível desenvolver e consolidar, nalguns aspetos, a competência relacional e de gestão de sala de aula, desde esta fase precoce do desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do ensino básico. Pese embora as dificuldades encontradas nalgumas dimensões da sua ação, em que a mudança foi menos notória. Contudo, mesmo nas áreas menos bem-sucedidas ficou patente uma evolução na tomada de consciência de si em ação, por parte de todos os professores/formandos.

A formação inicial é um ponto de partida e não de chegada e, como tal, o desenvolvimento da reflexividade, da consciência de si em ação, da capacidade de colaboração com os seus pares, de uma postura investigativa face à prática profissional, a par do efetivo desenvolvimento de competências de gestão e de relação, são algo de muito promissor para uma efetiva profissionalidade e profissionalismo docentes, em que a gestão do currículo e dos grupos-turma é um elemento central. Apesar do enorme manancial de investigação sobre esta problemática, tanto a nível internacional, como em Portugal, observamos alguma falta de investimento neste aspeto da formação inicial e também na contínua. Esperamos que este e outros trabalhos desta natureza, que fazem a transposição da investigação de base para o

campo da formação, possam contribuir para o despertar das instituições formadoras no sentido da valorização da formação dos futuros professores nesta dimensão tão fulcral da sua atividade profissional, com os reflexos que tal pode trazer para o bom clima das escolas, assim como para as aprendizagens e o desenvolvimento global das nossas crianças.

---

<sup>1</sup> Este artigo é baseado no estudo conducente à tese de doutoramento da primeira autora, que foi orientada pela segunda autora.

<sup>2</sup> A conscientização vai mais além da tomada de consciência, porque a primeira consiste no desenvolvimento crítico da segunda. A conscientização implica compromisso com a ação transformadora, ou seja, implica não só a consciência da realidade como também o compromisso com a luta pela sua transformação (Freire, 1996).

<sup>3</sup> Esta leitura dos dados e as outras que se seguem apoiam-se num importante manancial de dados de observação e de opinião, relativos aos três ciclos de investigação-ação, que foram analisados qualitativa e estatisticamente e sistematizados em quadros, que podem ser consultados em Ribeiro (2016).

<sup>4</sup> Conceito definido por Kounin (1977), autor pioneiro da teoria que designou Classroom Management, que foi retomado por muitos outros autores como Doyle (1986), Estrela (2004), citados por Ribeiro (2016). Na capacidade de vigilância do grupo, inclui-se o uso de técnicas como a monitorização do grupo e a atenção múltipla ou a construção do ritmo da aula.

## Referências

- Amado, J. (2003). A Indisciplina na Sala de Aula: Um desafio à Formação de Professores. In *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Actas do XII Colóquio de AFIRSE/2002. pp. 1025-1035. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação: Universidade de Lisboa.
- Amado, J., Cardoso, A.P. (2014). A Investigação – Ação e Suas Modalidades. In J. Amado (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. pp. 187-204. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola – Compreender para Prevenir*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A. & Estrela, M. T. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 19, Issue 3, 275-292. DOI:10.1080/13540602.2012.754160. To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.754160> .
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Saint-Martin (1982). Linguagem e relação com a linguagem na situação pedagógica. In S. Grácio e S. Stoer. *Sociologia da Educação II* . pp. 117-150. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Becoming Critical*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delamont, S. (1987). *Interacção em sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. pp. 392- 431. New York: Macmillan.
- Esteves, M. (2009). Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*. 08, 37-48. em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Estrela, M. T. (2004). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. (3.ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente-Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores S.A.
- Freire, I., Bahia, S. Estrela, M.T. & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributos para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-II, 151-172.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2014). Trabalho Docente, Emoções, Contextos e Formação. In A. Caetano, S. A. Silva, S. M. Tavares & S. C. Santos (orgs.) *Formação e Desenvolvimento Organizacional. Abordagens e Casos Práticos em Portugal*. pp. 37-47. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. San Vivenç dels Horts: Idea y Creation. Editorial: S.L. Espanha.
- Latorre, A. (2004). *La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, G. (2007). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. (3.ªEd.). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La Gestion des Competences*. Paris: Les Éditions d'Organizations.
- Ribeiro, M.C. (2016). *O Desenvolvimento da Competência Relacional e de Gestão de Sala de Aula, em Contextos de Supervisão: Um Estudo com Professores-Estagiários, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento (não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1). 1-22.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1997). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Zembylas, M. (2007). The Power and Politics of Emotions in Teaching. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds). *Emotion in Education*. pp. 293-309. New York: Academic Press.