U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Indisciplina no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório com professores

Cátia Agostinha Esteves do Carmo Fernandes Duarte

M

2023

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A INDISCIPLINA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

Cátia Agostinha Esteves do Carmo Fernandes Duarte

Outubro de 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Agradeço a todos os que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização deste trabalho. Gostaria, no entanto, de exprimir o meu sincero reconhecimento:

À professora doutora Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal, orientadora desta dissertação, pela sua disponibilidade, conselhos e pela confiança transmitida.

À Mestre Ana Rodrigues de Lemos, pelo apoio incondicional e pela disponibilidade na realização desta dissertação.

À minha família e em especial ao meu marido, pela compreensão, apoio incansável e estímulo nos momentos de maior desânimo.

Resumo

Sendo uma preocupação, a indisciplina constitui um problema para diretores de escolas, professores e pais. É fundamental os professores estarem dotados de estratégias para uma boa gestão da sala de aula para que seja otimizado o tempo letivo e diminuído o tempo gasto com problemas de comportamento. O presente estudo é de carácter exploratório e teve como objetivos identificar (1) práticas de gestão de comportamentos baseadas em evidência abordadas na formação inicial e formação contínua, (2) práticas e estratégias adotadas pelos professores na gestão de comportamentos em sala de aula e (3) identificar crenças de autoeficácia sobre a gestão de comportamentos. Participaram neste estudo 47 professores a lecionar no 1º ciclo do ensino básico que responderam a um questionário online de práticas de gestão de comportamento no 1º ciclo do ensino básico. Os resultados indicam a necessidade de se investir na formação inicial e contínua de professores de 1º ciclo do ensino básico a nível de estratégias eficazes da gestão de comportamentos.

***Palavras-chave*:** Indisciplina, 1º ciclo do ensino básico, perspetiva dos professores, gestão da sala de aula.

Abstract

Indiscipline is a problem for school principals, teachers, and parents. It is essential for teachers to be equipped with strategies for good classroom management so that teaching time is optimized, and time spent on behavior problems is reduced. The present study is exploratory and aimed to identify (1) evidence-based behavior management practices addressed in initial and continuing education, (2) practices and strategies adopted by teachers in the management of behaviors in the classroom and (3) to identify self-efficacy beliefs about behavior management. Participants in this study were 47 teachers teaching in elementary school who answered an online questionnaire on behavior management practices. The results indicate the need to invest in the initial and continuous training of teachers at the elementary school on effective behavior management strategies.

***Keywords*:** Misbehavior, 1st cycle of basic education, teachers' perspective, classroom management.

Résumé

L'indiscipline est un problème pour les directeurs d'école, les enseignants et les parents. Il est essentiel que les enseignants soient équipés de stratégies pour une bonne gestion de classe afin d'optimiser le temps d'enseignement et de réduire le temps consacré aux problèmes de comportement. La présente étude est exploratoire et vise à identifier (1) les pratiques de gestion du comportement fondées sur des données probantes abordées dans la formation initiale et continue, (2) les pratiques et les stratégies adoptées par les enseignants dans la gestion des comportements en classe et (3) à identifier les croyances d'auto-efficacité sur la gestion du comportement. Les participants à cette étude étaient 47 enseignants à l'école élémentaire qui ont répondu à un questionnaire en ligne sur les pratiques de gestion du comportement dans le 1er cycle de l'éducation de base. Les résultats indiquent la nécessité d'investir dans la formation initiale et continue des enseignants en termes de stratégies efficaces de gestion du comportement.

Mots-clés : Indiscipline, 1er cycle de l'éducation de base, perspective des enseignants, gestion de classe.

Introdução

1. Indisciplina na sala de aula

A fenómeno da indisciplina na escola é um problema intemporal, surgindo na Grécia Antiga e perdurando até aos dias de hoje (Lopes & Oliveira, 2017), que preocupa não só os diretores das escolas e professores como também os pais, colocando em causa a aprendizagem e o ambiente nas salas de aula (Demir, 2009). A indisciplina ocorre dentro das salas de aula quando as regras estabelecidas pelo professor não são cumpridas pelos alunos, e/ou a comunicação entre o professor e os alunos falha (Mendes, 1998), através de comportamentos disruptivos que prejudicam os objetivos e o decurso da lição (Estêvão, 2008). Estes comportamentos podem ser individuais, mas ocorrem com mais frequência em grupo (Lopes & Rutherford, 2001). Vários estudos demonstram que a conceção de indisciplina pode variar consoante, o país, a cultura, as características dos professores, e o meio sociodemográfico onde as escolas estão inseridas (e.g., Chiu & Chow, 2011; Ferreira et al., 2016; Gotzens et al., 2010; Lewis et al., 2005).

Associado à indisciplina, mas não relacionado, surge o conceito de violência escolar, que se traduz como um conjunto de comportamentos antissociais que ocorrem nas escolas, variando entre comportamentos de oposição e intimidação a agressões (Baker, 1998). Nestes comportamentos podem incluir-se o vandalismo, a venda ou o uso de drogas, e o *bullying* (Finn et al., 2008). No entanto, este fenómeno não acontece tanto dentro das salas de aula, sendo os recreios e as casas de banho das escolas os contextos de eleição (Baker, 1998; Lopes & Rutherford, 2001). Estes dois conceitos divergem em vários aspetos, por exemplo, a indisciplina não envolve comportamentos agressivos intencionais, contudo, apesar de acontecerem com bastante frequência a sua intensidade é baixa, produzindo um efeito negativo menor durante um curto espaço de tempo; já a violência, apesar de raramente acontecer, é de intensidade elevada provocando mais danos (Lopes & Rutherford, 2001). Outro aspeto distinto é o contexto onde são demonstrados os comportamentos de violência e de indisciplina e a perceção que os alunos têm do grau de eficácia de estratégias usadas pelos adultos, ou seja, os alunos cometem atos violentos porque percebem que a punição será fraca e, consequentemente, desvalorizam os castigos e as ameaças que lhes são imputadas; já os alunos que cometem atos de indisciplina têm receio da punição que advém do seu comportamento, independentemente de quem pune (Lopes & Rutherford, 2001).

2. Prevalência e impacto da indisciplina

Em Portugal, os comportamentos violentos são mais raros, contudo, os comportamentos disruptivos nas salas de aula são mais frequentes e por isso, mais preocupantes porque colocam em causa a obtenção dos objetivos do currículo e a saúde mental dos professores. Estes são agentes fundamentais de ação para evitar os problemas disciplinares, sendo necessário que possuam determinadas competências de organização e gestão de sala de aula. Porém, há causas externas à sala de aula que dificultam a ação do professor (Lopes, 2009).

A indisciplina em contexto de sala de aula é apontada pelos professores como sendo uma fonte de stress no trabalho (Clunies-Ross et al., 2008), podendo levá-los a um enorme desgaste emocional e a um sentido de realização pessoal baixo no trabalho (Hastings & Bham, 2003), assim, os comportamentos desajustados afetam o rendimento académico dos alunos e os professores (Bru, 2009; Finn et al., 2008). Vários estudos apontados por Cadete e colaboradores (2017) revelam o impacto negativo da indisciplina na sala de aula, nomeadamente no que se refere aos resultados obtidos pelos alunos e no seu envolvimento académico (Shinn et al., 1987) e no aumento do stress e o surgimento de *burnout* nos professores (Smith & Smith, 2006).

3. Causas da indisciplina

Atualmente, o interesse pelo fenómeno da indisciplina recai mais na sua dimensão e qualidade e não tanto no problema (Lopes, 2009), portanto, a aprendizagem, o funcionamento da aula e a obtenção dos resultados pretendidos ficam comprometidos (Estêvão, 2008; Ozben, 2010; Sun & Shek, 2012). De acordo com vários autores, existem fatores causais que explicam os comportamentos disruptivos dentro da sala de aula tais como fatores familiares (divórcio, pobreza, falta de atenção) (e.g., Araújo, 2005; Atici, 2007; Finn et al., 2008); fatores escolares (desinteresse face aos problemas dos alunos e superlotação das turmas) (e.g., Erdogan et al., 2010); fatores socias (meio sociodemográfico e nível socioeconómico dos alunos) (e.g., Érnica & Batista, 2012); e fatores relacionados com a

eficácia do professor na gestão da sala de aula, bem como o currículo e a ausência de regras (Erdogan et al., 2010), e a inflexibilidade imposta pela escola (Vóvio et al., 2016).

Lopes (2009) apresenta na sua obra as causas mais significativas (mas não únicas) da indisciplina recorrendo ao modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (2006), em que os fatores causais estão agrupados nos quatro sistemas deste modelo.

a. Os *fatores exossistémicos* referem-se a todas as coisas que acontecem fora das salas de aula que irão ter um impacto indireto dentro das salas, nomeadamente as relações entre as crianças e os adultos, que se tornaram mais "horizontais" (por exemplo, o poder dentro de casa é repartido por todos e não apenas pelos progenitores); a escolaridade obrigatória transformou o acesso à educação como um direito adquirido e não como uma regalia que a sociedade fornece, e consequentemente, força a permanência dos alunos por mais tempo no sistema educativo; atualmente, tolera-se mais a violência e a agressão porque a sociedade não está preparada ou tem dificuldade em lidar com este tipo de comportamento; e a escola substitui cada vez mais a família, no sentido de que as crianças passam cada vez mais horas nas escolas e em atividades extracurriculares do que em casa com as famílias.
b. Os *fatores macrossistémicos* são mais específicos que os fatores acima identificados e referem-se às coisas que acontecem fora da escola, mas que estão estreitamente relacionadas com esta, sobretudo ao nível da regulação da legislação no que respeita à gestão da indisciplina e da escola. O intuito dos legisladores foca-se em perceber o que causou a indisciplina e sensibilizar o transgressor que tal comportamento não é correto e que poderá ser castigado (e não tanto na sanção propriamente dita), por conseguinte, este último perceciona que afinal não havendo punição (ou sendo esta ligeira) pode continuar a cometer atos indisciplinados porque não irá ser sancionado, assim, a lei pode funcionar como catalisadora e não inibidora da indisciplina. Quanto à gestão das escolas, a formação dos agrupamentos de escolas levou à centralização do poder num único local que, consequentemente, leva ao desleixo de condutas socias e morais por parte de professores, funcionários e alunos que fazem o que bem entenderem.
c. Os *fatores mesossistémicos* referem-se aos assuntos respeitantes à organização e ao modo como uma determinada escola funciona. Um dos fatores prende-se com o fato dos professores sentirem-se desprotegidos pela direção da escola, ou seja, são aconselhados a serem complacentes com determinados comportamentos quando

estes deviam ser alvo de punição e são, consequentemente desautorizados, o que os leva a crer que o sistema não funciona. Outro fator tem a ver com as regras de funcionamento. Sem regras gerais e claras para toda a comunidade escolar, pode levar a que cada professor estabeleça as suas próprias regras, e estas seguramente irão ser diferentes das regras de outros professores. Estas diferenças podem levar os alunos a explorar benefícios que possam tirar da discórdia entre os adultos e da falta de regulamentação de regras dentro da escola. Um último fator prende-se com o tipo de alunos que compõe uma turma. Atualmente, as escolas têm de ser inclusivas, o que significa que uma turma do ensino regular será composta por alunos com grandes diferenças de conhecimentos e competências, que irá comprometer o cumprimento do currículo a lecionar e a ordem dentro da sala, isto deve-se ao facto de que alguns dos alunos requerem acompanhamento individualizado e os professores não estão preparados para prestar o apoio necessário, consequentemente, também se torna difícil gerir os restantes alunos e ao mesmo tempo manter a ordem dentro da sala de aula.

d. Os *fatores microssistémicos* referem-se às interações dentro da sala de aula, que são diretamente provocadas e controladas pelo professor, não obstante, o que acontece dentro da sala de aula é o reflexo das capacidades do professor. Um dos fatores deste sistema prende-se com o facto dos professores não estarem preparados e não terem formação relativamente à organização e gestão da sala de aula. Um outro fator tem a ver com o insucesso académico, ou seja, se um aluno tem dificuldades na aprendizagem, não está motivado ou interessado na matéria que o professor está a lecionar, terá uma maior probabilidade de ter comportamentos desajustados e, consequentemente perturbar a ordem na sala de aula.

4. Perspetiva dos professores quanto à indisciplina

A representação da indisciplina pode variar em função da escola e dos professores, porque, o que uns consideram como mau comportamento pode não ser considerado por outros (Silva & Neves, 2006). Vários estudos reportam que os comportamentos mais indisciplinados considerados pelos professores são, não cumprir as regras e as tarefas que são propostas, andar pela sala sem autorização (e.g., Ozben, 2010), falar sem que seja pedido, falta de atenção, e desrespeitar o professor (e.g., Cadete et al., 2017; Demir, 2009). Num

outro estudo conduzido por Cadete e colaboradores (2017) com professores portugueses e professores angolanos, os comportamentos inadequados reportados como sendo mais frequentes foram a "desatenção" e "intervir fora da vez" e os comportamentos menos reportados foram a "agressão verbal" e "fazer palhaçadas".

Os anos de serviço, nível de ensino e sexo do professor também influenciam a perceção que os professores têm sobre a indisciplina. Num estudo conduzido por Shen e colaboradores (2009), os professores com mais anos de serviço têm mais estratégias para lidar com comportamentos disruptivos e, por conseguinte, gastam menos tempo na resolução deste tipo de problemas do que os professores com menos anos de serviço. Quanto ao nível de ensino, os professores dos níveis mais baixos (e.g. 1º e 2º ciclos) indicam mais problemas de comportamento do que os professores de níveis mais altos. Relativamente ao sexo do professor, estudos revelam que os professores do sexo masculino percecionam comportamentos disruptivos como mais problemáticos do que os professores do sexo feminino (e.g. Gotzens et al., 2010; Hopf & Hatzichristou, 1999; Shen et al., 2009).

5. A organização e gestão da sala de aula

A organização e gestão da sala de aula correspondem a um conjunto de atitudes e competências do professor que dizem respeito às regras de funcionamento da turma com o objetivo de estabelecer a ordem na sala de aula (Lopes & Rutherford, 2001). Assim, a gestão da sala de aula tem a ver com o domínio do professor sobre a ordem da turma, de forma a evitar comportamentos indisciplinados que comprometam o ensino dos alunos (Lewis et al., 2005). A gestão da sala de aula é também muito mais preventiva da indisciplina do que remediativa, no sentido de que para uma boa gestão é necessário recorrer a estratégias para promover os comportamentos apropriados e corrigir os comportamentos desapropriados (Lopes & Rutherford, 2001).

Uma das funções do ensino é a gestão da sala de aula, e a instrução e a ordem são duas tarefas muito importantes. Estas tarefas são indissociáveis porque uma não ocorre sem a outra, ou seja, não pode haver instrução se não houver ordem na sala e vice-versa (Lopes, 2009). A gestão da sala de aula pode ser estabelecida através de regras que servem para regular o comportamento dos alunos que possam perturbar o progresso das atividades que decorrem na aula (Thangarajathi & Joel, 2010); e procedimentos explícitos que devem coordenar essas mesmas atividades (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Assim, estabelecer regras

e procedimentos constitui um aspeto importante da gestão da sala de aula, com um profundo impacto no clima da sala de aula, na aprendizagem e nas interações e relações entre os intervenientes (Finn et al., 2008; Lopes, 2009). Dentro da sala de aula o professor tem a responsabilidade de instruir (expor os conteúdos a lecionar) os alunos e gerir a sala de aula (rotinas e atividades promovidas pelo professor de forma que os alunos se envolvam no processo de aprendizagem), sendo que a sua má gestão irá levar a atos de indisciplina (Osher et al., 2010; Vors & Gal-Petitfaux, 2014).

Espera-se que o professor tenha a capacidade de instigar algumas mudanças nos comportamentos dos seus alunos (no sentido positivo). Porém, é de ressalvar que tanto os professores como os alunos têm de se adaptar mutuamente, já que a sala de aula é tida como um contexto social (Lopes & Rutherford, 2001).

6. Atributos do professor eficaz e crenças de autoeficácia

Para ensinar eficazmente, o professor tem de ser proativo; conhecer a matéria que leciona; desenvolver estratégias para transmitir da melhor forma os conhecimentos aos alunos e, ao mesmo tempo, tem de ser capaz de gerir a turma através da promoção de um ambiente que envolva os alunos nas tarefas, impedindo assim, que surjam comportamentos indesejados (Lopes & Rutherford, 2001).

Lopes e Rutherford (2001) apresentam na sua obra quais os comportamentos proativos que o professor eficaz assume, a saber: (1) a "*testemunhação"* que consiste na atenção que o professor dá ao que acontece na sala de aula de forma a que os alunos percebam que ele está atento ao que se passa, através de deslocações na sala de aula; demonstrar a sua presença através do olhar; e o uso de um sistema de sinais que, para além de indicarem quando os alunos devem mudar de atividade, falar ou fazer silêncio, irá permitir uma maior eficácia da ação do professor e um menor dispêndio de tempo a controlar eventuais comportamentos desajustados; (2) a *"sobreposição"* que consiste na gestão e execução de várias atividades que ocorrem ao mesmo tempo de forma eficaz, por exemplo, caminha pela sala enquanto expõe a matéria; (3) a *"continuidade de 'sinal' e ritmo das lições"* que consiste na preparação, organização e apresentação do currículo aos alunos de uma forma suave e com uma sequência lógica que permitirá que os alunos consigam acompanhar, evitando que se distraiam; (4) a *"variedade e desafio do trabalho no lugar"* que consiste em manter os alunos ocupados, tendo em conta os seus diferentes níveis de

aprendizagem e preparação; e (5) o *"estabelecimento de regras e procedimentos"* que consiste na explicitação e explicação das regras principais preferencialmente no primeiro dia de aulas, em que estas estão integradas num sistema consistente e viável.

Segundo Bandura (1982) a autoeficácia percebida diz respeito aos julgamentos que alguém faz sobre a sua capacidade de executar ações ou lidar com uma determinada ação. Contudo, a autoeficácia não é a quantidade de competências que alguém possui, mas o que pensa ser capaz de fazer com essas competências (Hicks, 2012). As crenças de eficácia afetam os procedimentos de gestão de sala de aula e associada a uma autoeficácia elevada, está a gestão eficaz da mesma (Darjan, 2012). Num estudo conduzido por Gordon (2001), os professores com elevada autoeficácia revelaram sentir-se mais capazes para lidar com comportamentos disruptivos, utilizando menos punições e menos consequências negativas quando se deparam com um comportamento desajustado; já os professores com baixa autoeficácia revelaram sentir-se menos capazes para lidar com comportamentos disruptivos, recorrendo a consequências negativas com mais frequência. Portanto, os professores eficazes têm poucos problemas de comportamento na sala de aula porque são bons a estabelecer procedimentos na sala de aula, maximizando o tempo disponível para a instrução (Lopes & Oliveira, 2017).

7. Indisciplina e formação de professores

As ideologias do ensino refletem valores sociais (Arends, 2012), e este tem-se tornado complexo à medida que as escolas vão assumindo responsabilidades para com a sociedade (Arends, 1995), o que faz do ensino, por si só, uma tarefa desafiadora (Lopes & Oliveira, 2017).

A gestão da sala de aula de aula é considerada como uma competência fundamental (O'Neill, 2016; Stoughton, 2007) e a principal dimensão da qualidade do ensino em sala de aula (Scheerens & Blomeke, 2016). Estudos internacionais (e.g. Gore & Parkes, 2008; O'Neill & Stevenson, 2012; Stough, 2006; Wubbels, 2011) demonstram que a formação de professores no âmbito da gestão da sala de aula é escassa. Estudos conduzidos em Portugal reportam que conteúdos referentes à indisciplina ou à organização da sala de aula não ocupam lugares de destaque nos currículos de formação inicial (Lopes & Santos, 2013), e mesmo em formação contínua, 60% dos participantes diz não ter recebido formação para lidar com problemas de comportamento na sala de aula (Oliveira & Lopes, 2015 citado por

Lopes & Oliveira, 2019), assim, a falta de formação nesta área leva a que professores utilizem métodos de gestão ineficazes (Kaff et al., 2007).

Simonsen e colaboradores (2008) conduziram uma revisão literária sobre práticas baseadas em evidência para uma gestão eficaz da sala de aula e identificaram cinco categorias: (1) maximizar a estrutura e a previsibilidade; (2) definir, ensinar, monitorizar e reforçar expectativas comportamentais; (3) envolver ativamente os alunos de forma observável; (4) definir um continuum de estratégias para reconhecer comportamentos apropriados; e (5) definir um continuum de estratégias para responder a comportamentos inapropriados. Vários estudos realizados (e.g. Freeman et al., 2014; Flower et al., 2017; Oliver & Reschly, 2010) que analisaram se os programas de formação de professores enfatizavam estas práticas, concluíram que os professores não são preparados para lidar com questões de gestão de comportamentos na sala de aula.

8. Objetivos do presente estudo

Tendo em conta a literatura revista, o presente estudo tem como objetivos (i) identificar as práticas de gestão de comportamentos abordadas na formação inicial e formação contínua dos professores; (ii) identificar as práticas e estratégias de gestão de comportamentos adotadas pelos professores para a gestão de comportamentos; e (iii) identificar as crenças de autoeficácia dos professores sobre gestão de comportamento em sala de aula.

Método

1. Participantes

Participaram neste estudo 47 professores a lecionar no 1º ciclo do ensino básico em escolas das zonas norte e centro norte do país, com idades compreendidas entre os 22 e 64 anos de idade (*M* = 48.04, *DP* = 8.57), em que 76.6% são do sexo feminino e 23.4% são do sexo masculino. No que diz respeito aos anos de experiência dos participantes, a amostra apresenta uma média de 25.37 anos, com um *DP* = 8.57. As habilitações académicas e a situação profissional dos participantes estão descritas nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1
Distribuição dos participantes de acordo com as habilitações académicas (N = 47).

Habilitações académicas	*n*	*%*
Bacharelato	3	6.4
Licenciatura	36	76.6
Pós-graduação	2	4.2
Mestrado	6	12.8

Tabela 2
Distribuição dos participantes de acordo com a situação profissional atual (N = 46).

Situação profissional	*n*	*%*
Quadro de Agrupamento/ Escola não Agrupada (Ensino Público)	33	70.2
Quadro de Zona Pedagógica (Ensino Público)	11	23.4
Contratado/a (Ensino Público)	1	2.1
Inicio de carreia	1	2.1

2. Instrumentos

Para identificar as perceções, práticas, e estratégias de gestão de comportamentos em sala de aula adotadas pelos professores do 1º ciclo do ensino básico foi construído um questionário de "Práticas de Gestão de Comportamento no 1º Ciclo do Ensino Básico", constituído por sete secções que a seguir se descrevem.

2.1. Questionário de dados sociodemográficos

O questionário de dados sociodemográficos permite extrair as seguintes informações: sexo, idade cronológica, habilitações académicas e situação atual. Tem como objetivo caracterizar os participantes no estudo.

2.2. Questionário de formação e experiência profissional

O questionário de formação e experiência profissional permite obter informações sobre a instituição de ensino superior frequentada, o curso superior frequentado, a situação profissional atual, e número de anos de serviço.

2.3. Questionário de formação em gestão de comportamento

O questionário de formação em gestão de comportamento é composto por três questões. Na primeira questão, pretende-se obter informações sobre formação específica que os professores tenham recebido durante a sua formação de base/formação inicial para lidar com questões de gestão de comportamento em sala de aula, os participantes podiam escolher mais que uma opção. Para a segunda questão recorreu-se à versão traduzida e adaptada da *Classroom Management Assessment* de Simonsen et al (2008), com o objetivo de recolher informações sobre as práticas de gestão de comportamentos que foram abordadas no(s) contexto(s) formativo(s) anteriormente selecionados pelos professores. Também aqui os participantes podiam escolher mais que uma prática.

A terceira questão tem como objetivo obter informação sobre a frequência de formação contínua relativamente a conteúdos sobre gestão de comportamentos em sala de aula.

2.4. Questionário de Formação Contínua (em gestão de comportamentos)

O questionário de formação contínua é composto por duas questões. Na primeira questão pretende-se obter informação sobre o tipo de formação contínua frequentada pelos professores no âmbito da gestão de comportamentos, nesta questão os participantes podem escolher mais que uma opção. Na segunda questão utilizou-se a versão traduzida e adaptada da *Classroom Management Assessment* de Simonsen et al (2008) supracitada.

2.5. Escala de Autoeficácia na Gestão da Sala de Aula (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)

Para esta secção foi utilizada a versão longa da subescala "*Eficácia na gestão da sala de aula*" com 8 itens que faz parte da "*Ohio State teacher efficacy scale*" (OSTES) desenvolvida por Tschannen-Moran e Hoy (2001). Os participantes respondem, posicionando-se numa escala tipo Likert de 9 pontos, em que 1 corresponde a "nada" e 9 corresponde a "bastante".

Na sua versão original a OSTES apresenta uma versão longa com 24 itens e uma versão curta com 12 itens. Avalia a "eficácia para estratégias de instrução"; "eficácia para a gestão da sala de aula" e "eficácia para o empenho dos alunos". Para a subescala utilizada neste estudo, os autores reportam uma consistência interna muito boa, com um $\alpha = .90$ (Tschannen-Moran e Hoy, 2001). Com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach foi calculado o valor da consistência interna do presente estudo, que se revelou muito bom ($\alpha = .98$).

2.6. Escala de Gestão de Comportamento (Sass et al., 2016)

Para esta secção foi utilizada a versão longa da subescala de gestão de comportamento (Sass et al., 2016), que avalia a perceção dos professores relativamente à sua abordagem na gestão de comportamento (Martin & Sass, 2010). Esta subescala faz parte da "*Behavior and Instructional Management Scale"* (BIMS) desenvolvida por Martin e Sass (2010). Esta é constituída por duas subescalas: gestão de comportamento e gestão da instrução. É composta por 24 itens na versão longa e 12 itens na versão curta. Cada subescala apresenta 12 itens na sua versão longa e 6 itens na versão curta. Tanto na versão original como na versão traduzida, a subescala de gestão de comportamento apresenta boa consistência interna com um $\alpha = .83$ (Martin & Sass, 2010; Sass et al., 2016). Os participantes respondem, posicionando-se numa escala de resposta de 6 pontos, em que 1 corresponde a "discordo fortemente" e 6 corresponde a "concordo fortemente". No presente estudo, o cálculo da consistência interna apresenta um bom valor de $\alpha = .85$.

2.7. Necessidades de Formação e outras observações

A secção Necessidades de Formação e outras observações é composta por duas questões de resposta aberta e são facultativas. A primeira questão tem como objetivo fazer um levantamento no âmbito da necessidade de formação em temáticas ou aspetos específicos em gestão de comportamentos. A segunda questão tem como objetivo recolher informação sobre observações ou comentários gerais no âmbito do questionário apresentado.

3. Procedimentos de recolha de dados

Primeiramente, procedeu-se à pilotagem presencial e física do questionário junto de 7 professores do 1º ciclo do ensino básico para verificar a construção e clareza do mesmo. Esta recolha foi realizada em duas fases. Na primeira fase, o questionário foi aplicado a 5 professores entre os dias 10 e 14 de janeiro de 2022. Foram realizadas reformulações pontuais no questionário. Na segunda fase, o questionário foi aplicado a 2 professores no dia 4 de fevereiro de 2022.

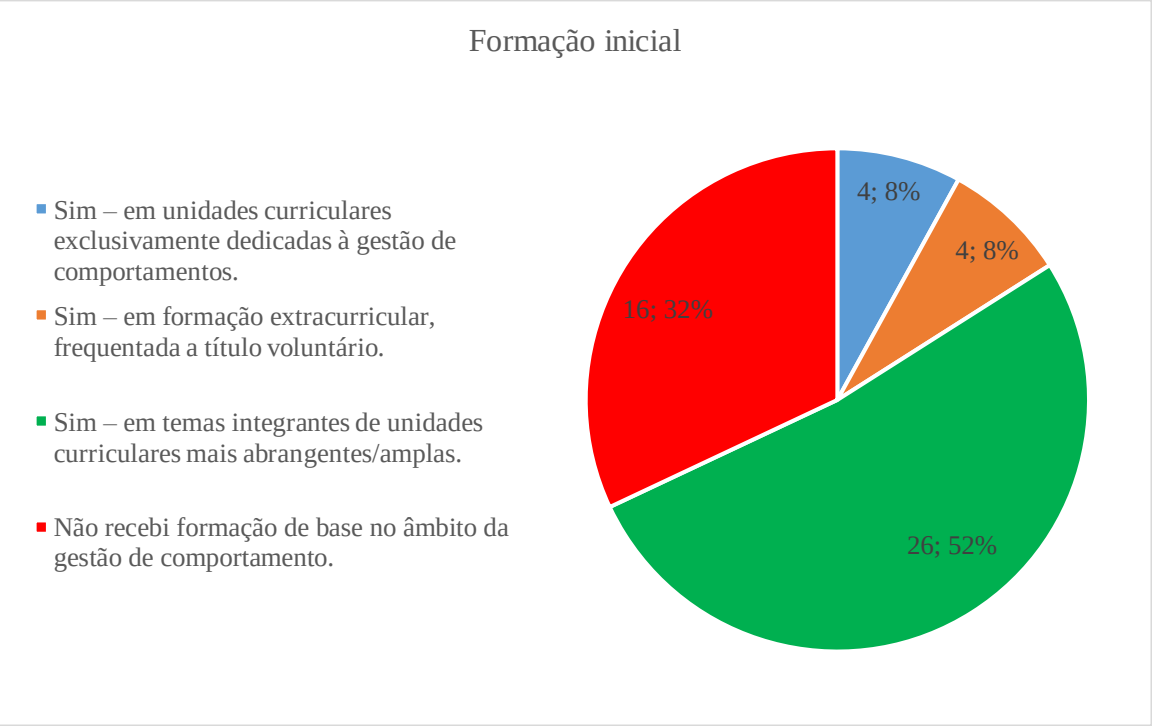
Os dados foram recolhidos online com recurso à plataforma Google Formulários, no ano de 2022 entre os meses de janeiro e julho. Foram contactados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) de 2 agrupamentos de escolas, um na zona norte e outro na zona centro norte do país. De seguida, foi enviado um mail aos professores com uma breve explicação do que era pretendido e o link de acesso ao questionário, onde estão incluídos o consentimento informado e a autorização da recolha e tratamento dos dados, estando assegurado o anonimato dos participantes.

Resultados

1. Caracterização dos participantes no âmbito da formação inicial e formação contínua em gestão de comportamento na sala de aula.

O gráfico 1 apresenta os resultados relativamente à presença de conteúdos referentes à gestão de comportamentos durante a formação inicial dos professores. Como se pode verificar, 52% dos participantes indicam que tiveram formação em gestão de comportamento incorporada em temas integrantes de unidades curriculares mais abrangentes; quanto a unidades curriculares exclusivamente dedicadas a este tipo de matéria, apenas 8% dizem ter recebido formação inicial, e 8% dos respondentes indicam que obtiveram formação a título extracurricular e voluntário. De salientar que 32% dos participantes indicaram não ter recebido formação em gestão de comportamentos.

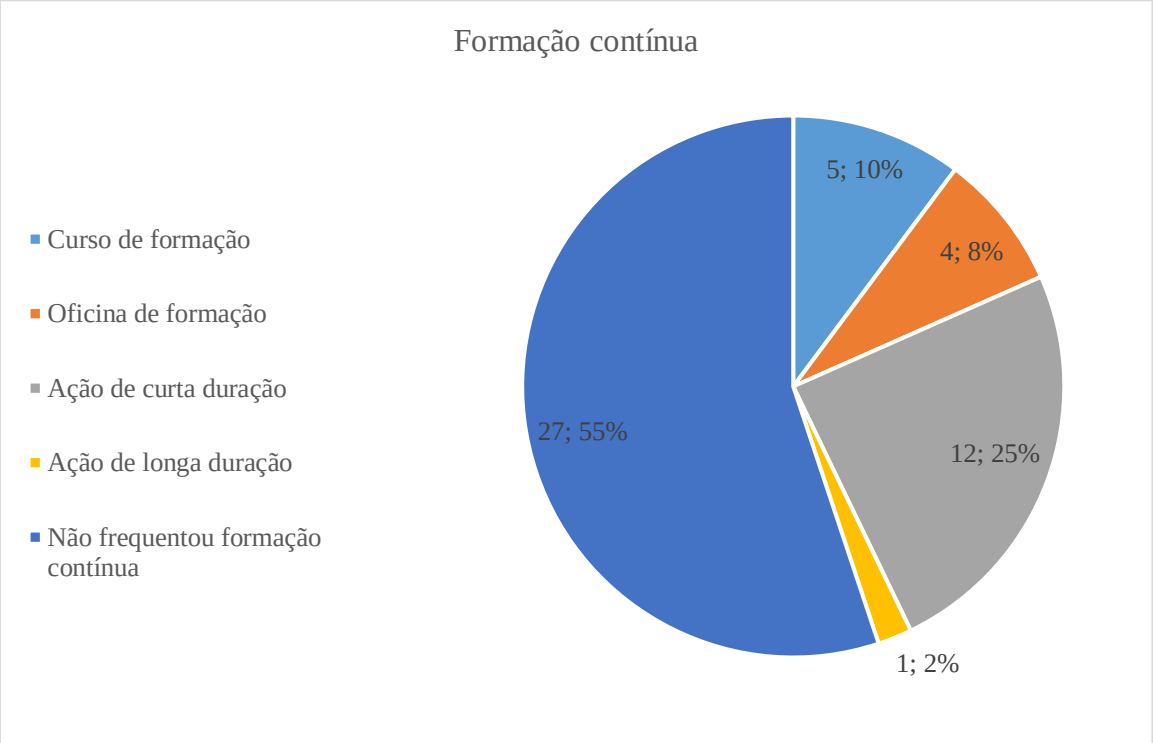
Gráfico 1
Distribuição dos participantes em formação inicial em gestão de comportamento na sala de aula.



Relativamente à frequência de formação contínua no âmbito da gestão de comportamentos, como se verifica no gráfico 2, 25% dos professores indicaram já ter frequentado ação de curta duração; 10% dos participantes dizem já ter frequentado curso de

formação em gestão de comportamento enquanto apenas 8% dos professores indicam ter frequentado oficina de formação, e 2% indicou já ter frequentado ação de longa duração. Não obstante, mais de metade da amostra (55% dos participantes) indicaram não terem frequentado formação contínua no âmbito da gestão de comportamento em sala de aula.

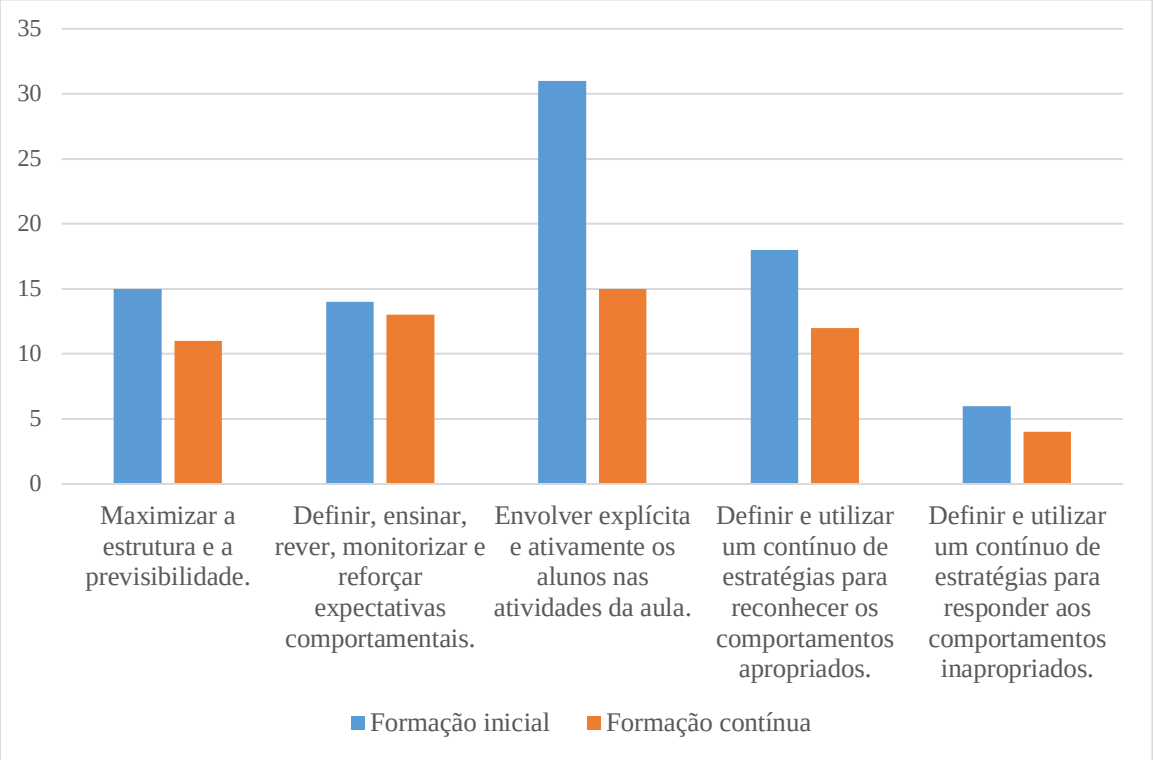
Gráfico 2
Distribuição dos participantes em formação contínua em gestão de comportamento em sala de aula.



O gráfico 3 apresenta os resultados relativos às práticas baseadas em evidência, de acordo com Simonsen e colaboradores (2008), que, na perspetiva dos participantes foram abordadas na formação inicial e formação contínua relativa à gestão de comportamentos. Os resultados indicam que na formação inicial as práticas mais frequentes são "envolver explicita e ativamente os alunos nas atividades da aula" (66%), seguida de "definir e utilizar um continuo de estratégias para reconhecer os comportamentos apropriados" (38.3%), e "maximizar a estrutura e a previsibilidade" (31.9%); os menos frequentes são "definir, ensinar, monitorizar e reforçar expectativas comportamentais" (29.8%), seguida de "definir e utilizar um continuo de estratégias para responder aos comportamentos inapropriados" (12.8%). Quanto às práticas abordadas em contextos de formação contínua, os resultados mostram que a prática mais mencionada pelos participantes é "envolver explicita e ativamente os alunos nas atividades da aula" (75%), e a menos mencionada é "definir e

utilizar um continuo de estratégias para responder aos comportamentos inapropriados" (20%).

Gráfico 3
Distribuição dos participantes com formação inicial e contínua em práticas de gestão de comportamentos em sala de aula baseadas em evidência.



2. Autoeficácia na gestão da sala de aula.

Na tabela 3 são apresentados os resultados relativos à escala de autoeficácia na gestão da sala de aula (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Em todos os itens da escala os participantes, em média, indicam serem eficazes na gestão da sala de aula. No entanto saliente-se o elevado valor de desvio-padrão que indica grande variabilidade nos resultados obtidos, sendo que os resultados variam, nos diferentes itens, entre 2 (mínimo) e 9 (máximo). De salientar que em todos os itens avaliados existem professores que pontuam 2 e 3 na sua perceção de autoeficácia. Os itens em que os professores têm uma perceção de uma menor autoeficácia dizem respeito à gestão de alunos problemáticos (item 5) e desafiantes (item 6).

Tabela 3
Medidas descritivas dos itens da escala da autoeficácia na gestão da sala de aula.

	n	Min	Max	*M (DP)*
Consegue controlar o comportamento disruptivo na sala de aula?	47	2	9	7.26 (1.74)
Consegue fazer com que os alunos respeitem as regras da sala de aula?	47	2	9	7.55 (1.59)
Consegue acalmar um aluno disruptivo ou barulhento?	47	2	9	7.11 (1.45)
Quão bem consegue estabelecer um sistema de gestão de comportamento na sala de aula para cada grupo de alunos?	47	2	9	7.15 (1.52)
Quão bem consegue impedir que alunos problemáticos inviabilizem uma aula?	47	2	9	6.91 (1.63)
Quão bem consegue reagir a alunos desafiantes?	47	2	9	6.94 (1.52)
Até que ponto consegue transmitir claramente as suas expectativas relativamente ao comportamento dos alunos?	47	3	9	7.43 (1.56)
Quão bem consegue estabelecer rotinas que garantem a fluidez das atividades?	47	3	9	7.51 (1.50)
Total	47	18	71	57.85 (11.56)

3. Escala de gestão de comportamento

Para a escala de gestão de comportamento a média total da amostra foi de 52.64 (*DP* = 11.56). É de salientar o elevado valor de desvio-padrão que indica grande variabilidade na amostra, sendo que o score total dos resultados obtidos variam entre 23 (mínimo) e 70 (máximo). Na tabela 4 são apresentados os resultados relativos a cada item da escala de gestão de comportamento (Sass et al., 2016).

Embora os resultados, em média, pareçam indicar perceções positivas relativamente às práticas de gestão de comportamentos, em todos os itens temos participantes a pontuar 1 ou 2. Saliente-se que as pontuações mais baixas dizem respeito aos itens 2; 4 e 6 que indicam que os professores tendem a limitar fortemente as conversas entre alunos (itens 2 e 4) e a movimentação na sala de aula sem autorização (item 6).

Tabela 4
Medidas descritivas dos itens da escala de gestão de comportamentos.

	n	Min	Max	*M (DP)*
Na aula, quase sempre intervenho quando os alunos falam de forma inapropriada.	47	2	6	5.47 (1.14)
Durante as aulas, limito fortemente as conversas entre alunos.	47	1	6	3.81 (1.39)
Costumo recompensar os alunos pelo seu bom comportamento.	47	1	6	4.30 (1.41)
Se um aluno tem por hábito falar com o colega do lado, mudo-o de lugar.	47	1	6	3.66 (1.45)
Utilizo os contributos dos alunos na elaboração das regras de sala de aula.	47	1	6	5.06 (1.37)
Permito que os alunos saiam do lugar sem autorização.	47	1	6	2.40 (1.54)
Sou rigoroso no que diz respeito à observância das regras por parte dos alunos.	47	1	6	4.66 (1.36)
Quando os alunos estão fora da tarefa, sou firme a redirecioná-los para o assunto.	47	1	6	4.57 (1.35)
Insisto com os alunos para que, na sala de aula, cumpram as regras em todos os momentos.	47	1	6	4.74 (1.33)
Durante a aula, monitorizo de perto os comportamentos fora da tarefa.	47	1	6	4.70 (1.25)
Faço cumprir rigorosamente as regras para controlar o comportamento dos alunos.	47	1	6	4.47 (1.27)
Se um aluno é desafiador, exijo que ele cumpra as regras da sala de aula.	47	1	6	4.79 (1.27)
Total	47	23	70	52.64 (11.56)

4. Necessidades de formação.

Dos 47 participantes apenas 16 responderam à questão aberta sobre a necessidade de formação no âmbito da gestão de comportamentos. Foi efetuada uma análise de conteúdo às respostas dadas pelos participantes. Na tabela 5 são descritas as categorias identificadas, bem como exemplos de respostas dadas pelos professores. É de salientar que a categoria "gestão de comportamentos" é a que mais se destaca no que diz respeito à necessidade de formação que os professores sentem ter, seguida da categoria "gestão e resolução de conflitos".

Tabela 5
Categorias para a análise de dados (N = 16).

Categoria	*n*	Exemplo de respostas
Gestão de comportamentos.	8	"Como lidar com comportamentos
Gestão e resolução de conflitos.	4	"Mediação e Resolução de Conflitos; Comportamentos Sociais".
Estabelecimento e cumprimento de regras.	2	"Fazer com que os alunos respeitem todos os elementos da comunidade".
Promoção de comportamentos positivos.	2	"Novas abordagens de como reforçar os comportamentos adequados que se esperam dos alunos nos vários contextos relacionados com o tempo letivo".

4.1 Outras observações e comentários.

Dos 47 apenas nove participantes do estudo responderam à questão relativa a outras observações e comentários, sendo que dois referiram não ter comentários ou observações a fazer. Nas observações efetuadas foi salientada a escassez de formação sobre o tema da indisciplina. Foi ainda mencionada a necessidade de trabalho conjunto e articulação com os encarregados de educação; a dificuldade que os pais têm em responsabilizar os filhos, bem como em fazer cumprir regras; a necessidade de formação para pais; e a necessidade de investigar práticas disciplinares dos encarregados de educação.

Discussão

O presente estudo teve como objetivos identificar práticas de gestão de comportamentos abordadas quer na formação inicial, quer na formação contínua dos professores; identificar práticas e estratégias de gestão de comportamento adotadas pelos professores para a gestão de comportamentos; e identificar as crenças de autoeficácia dos professores sobre a gestão de comportamento na sala de aula.

Relativamente ao primeiro objetivo e tendo em conta o número de participantes, a maioria dos professores indicou ter tido algum tipo de formação inicial em gestão de comportamento na sala de aula, sendo a formação em temas integrantes de unidades curriculares mais abrangentes a mais reportada. Quanto à formação contínua, menos de metade dos participantes reportaram já ter frequentado algum tipo de formação contínua. É, no entanto, de salientar que 32% dos professores indicou não ter recebido qualquer tipo de formação inicial nesta área, e 55% indicaram que não frequentam ou frequentaram formação contínua. Estes dados vão ao encontro de estudos nacionais (Oliveira & Lopes, 2015 citado por Lopes & Oliveira, 2019; Lopes & Santos, 2013) e internacionais (e.g. Gore & Parkes, 2008; O'Neill & Stevenson, 2012; Stough, 2006; Wubbels, 2011), que referem que a formação nesta temática é muito reduzida. Saliente-se ainda que relativamente à formação contínua, as ações de curta duração são as mais frequentes.

No que diz respeito à formação inicial e formação contínua em práticas baseadas em evidência, os participantes que responderam ter tido algum tipo de formação nestas práticas, indicaram ter frequentado mais formação inicial que formação contínua. Os participantes reportam que a prática mais frequentemente focada na formação diz respeito a "envolver explicita e ativamente os alunos nas atividades da aula" e a menos frequente "definir e utilizar um contínuo de estratégias para responder aos comportamentos inapropriados". Saliente-se que a prática mais reportada como sendo tema de formação, é uma estratégia essencialmente didática, embora com implicações a nível da gestão de comportamento. A prática menos reportada é focada especificamente na gestão de comportamentos.

Os resultados são coincidentes com a literatura especializada (Freeman et al., 2014; Flower et al., 2017; Oliver & Reschly, 2010) que nos diz que os programas de formação de professores não dão ênfase a estes temas, ainda que estudos (e.g. Simonsen et al., 2008) nos diga que a formação nestas práticas conduz a uma gestão da sala de aula eficaz. Neste sentido, os participantes deste estudo salientaram a necessidade de formação em práticas de

promoção de comportamentos positivos (estabelecimento de regras, promoção de comportamentos positivos), bem como em gestão de comportamentos e gestão de conflitos.

Tendo em conta o segundo objetivo, os resultados obtidos por parte dos participantes deste estudo, em média, indicam que os professores conseguem controlar bastante o comportamento dos alunos; intervindo quando estes falam de forma inapropriada; limitando as conversas; recompensando o bom comportamento dos alunos; não permitindo que saiam do lugar sem autorização; redirecionando a atenção dos alunos para a tarefa; e vigiando o comportamento dos alunos quando não estão em tarefa. Contudo, é de salientar os elevados valores de dispersão, que indicam que há professores que não recorrem a estas práticas e estratégias na sua gestão de comportamentos em sala de aula. O que a literatura especializada nos diz, é que é necessário recorrer a estratégias para obter uma boa gestão da sala de aula (Lopes & Rutherford, 2001) com o objetivo de evitar comportamentos inapropriados (Lewis et al., 2005). Os resultados obtidos apontam, assim, para a necessidade de um maior investimento na formação inicial e contínua em gestão de comportamentos, que abranja todos os professores.

Em todos os itens da escala os participantes, em média, indicaram serem eficazes na gestão da sala de aula. No entanto saliente-se o elevado valor de desvio-padrão que indica grande variabilidade nos resultados obtidos, sendo que os resultados variam, nos diferentes itens, entre 2 (mínimo) e 9 (máximo). De salientar que em todos os itens avaliados existem professores que pontuam 2 e 3 na sua perceção de autoeficácia. Os itens em que os professores têm uma perceção de uma menor autoeficácia dizem respeito à gestão de alunos problemáticos (item 5) e desafiantes (item 6).

No que diz respeito ao terceiro objetivo, os participantes deste estudo dizem, em média, sentir-se bastante eficazes na gestão da sala de aula. No entanto, a dispersão dos resultados mostra que há um grupo de professores que não se sente eficaz na gestão da sala de aula, o que pode indicar que precisam de algum tipo de suporte para colmatar a falta de eficácia que sentem. Saliente-se a menor perceção de eficácia na reação a alunos desafiantes, e em comportamentos de gestão que impeçam que alunos problemáticos interrompam a aula. A falta de formação dos professores no âmbito da gestão da sala de aula (Atici, 2007; Lopes & Oliveira, 2017;) poderá fazer com que estes recorram a competências pessoais para lidar com questões de indisciplina, e a usarem procedimentos de gestão ineficazes (Kaff et al., 2007).

Conclusões

Este estudo indica a necessidade de se investir na formação inicial e contínua de professores de 1º ciclo do ensino básico a nível de estratégias eficazes da gestão de comportamentos. A nível de formação inicial será importante incluir nos currículos estratégias de gestão de sala de aula baseadas em evidência. Também a nível de formação contínua será necessário um investimento em formação em contexto que dê resposta às reais necessidades dos docentes.

O presente estudo apresenta diversas limitações. O número de participantes é reduzido, o que implica que a generalização dos resultados deve ser limitada. Os dados foram recolhidos online, impossibilitando o controlo do ambiente em que o questionário foi respondido.

No futuro, outras fontes de informação poderão ser exploradas tais como entrevistas ou grupos focais envolvendo docentes de 1º ciclo do ensino básico, e observação em contexto de sala de aula. Seria igualmente interessante conduzir um estudo comparativo entre professores e estudantes universitários com o objetivo de perceber se houve mudanças a nível de formação inicial de docentes de 1º ciclo do ensino básico.

Referências bibliográficas

Araújo, M. (2005). Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline. *International Journal of Inclusive Education*, *9*(3), 241-268. https://doi.org/10.1080/09596410500059730

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar.* McGraw-Hill.

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (ninth edition). McGraw-Hill. https://www.academia.edu/34403357/_Richard_Arends_Learning_to_Teach_Book Fi_org_

Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *12*(1), 15-27. https://doi.org/10.1080/13632750601135881

Baker, J. A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, *36*(1), 29-44. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00048-4

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*, *12*, 461-479. https://doi.org/10.1007/s11218-009-9095-1

Cadete, O., Oliveira, C. & Lopes, J. (2017). Indisciplina em sala de aula: um estudo transcultural. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.* (01). https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3035

Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2011). Classroom discipline across forty-one countries: School, economic, and cultural differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(3), 516-533. https://doi.org/10.1177/0022022110381115

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. https://doi.org/10.1080/01443410802206700

Dârjan, I. (2012, Maio). *Correlations between teachers' sense of self-efficacy and classroom management*. The 3rd International Conference on Social Work Perspective of Quasi-Coercive Treatment of Offenders "VIOLENCE AMONG ADOLESCENTS". Timisoara.

https://www.researchgate.net/publication/273133150_Correlations_between_teachers%27_sense_of_self-efficacy_and_classroom_management

Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 584-589. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.105

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 819-828. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310

Erdogan, M., Kursun, E., Tan Sisman, G., Saltan, F., Gok, A., & Yildiz, I. (2010). A Qualitative Study on Classroom Management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: a case of information technologies class. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10*(2), 881-981.

Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2012). The school, the metropolis, and the vulnerable neighborhood. *Cadernos de Pesquisa*, *42*(146), 640-666. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016

Estêvão, C. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *16*(61), 503-513. https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400002

Ferreira, A. C., dos Santos, E. R., & Rosso, A. J. (2016). Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *32*(1), 199-208. https://doi.org/10.1590/0102-37722016012074199208

Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, *101*(5), 259-274. https://doi.org/10.3200/JOER.101.5.259-274

Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017) Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure, 61*(2), 163-169. https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109

Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D., & MacSuga-Gage, A. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 106-120. https://doi.org/10.1177/0888406413507002

Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. *California Council on Teacher Education*, 1-101. https://eric.ed.gov/?id=ED465731

Gore, J., & Parkes, R. (2008). On the mistreatment of management. In A. Phelan & J. Sumsion (Eds.), *Critical reading in teacher education: Provoking absences* (pp. 45-60). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087902919_005

Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). A comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(1), 33-58. DOI: http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1399

Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, *24*(1), 115-127. https://doi.org/10.1177/0143034303024001905

Hicks, S. D. (2012). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management*. [Doctoral dissertation, Liberty University]. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/562/

Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(1), 1-18. https://doi.org/10.1348/000709999157527

Kaff, M. S., Zabel, R. H., & Milham, M. (2007). Revisiting cost-benefit relationships of behavior management strategies: What special educators say about usefulness, intensity, and effectiveness. *Preventing School Failure*, *51*(2), 35–45. https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.35-45

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 729-741. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008

Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula.* Psiquilibrios.

Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom Discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (Vol. 2, pp. 231-253). Nova Science Publishers. https://www.researchgate.net/publication/319178957_Classroom_Discipline_Theory_and_Practice

Lopes, J. A., & Oliveira, C. R. (2019). Indisciplina em sala de aula: Aspectos culturais, organizacionais e dos professores. *Psicologia da educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI* (pp. 445-476). Climepsi Editores. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69595?mode=full

Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto Editora.

Lopes, J., & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, *18*(1), 5-24. doi:10.1387/RevPsicodidact.4615

Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1124-1135. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.001

Mendes, F. (1998). Fatores associados a comportamentos de (in)disciplina na sala de aula. *Millenium 10.*

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 35*(3), 188-199. https://doi.org/10.1177/019874291003500301

O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1131-1143. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008

O'Neill, S. (2016). Preparing Preservice Teachers for Inclusive Classrooms: Does Completing Coursework on Managing Challenging Behaviours Increase Their Classroom Management Sense of Efficacy? *Australasian Journal of Special Education, 40*(2), 117-140. https://doi.org/10.1017/jse.2015.10

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher, 39*(1), 48-58. https://doi.org/10.3102/0013189X09357618

Ozben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 587-594. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.068

Sass, D. A., Lopes, J., Oliveira, C., & Martin, N. K. (2016). An evaluation of the Behavior and Instructional Management Scale's psychometric properties using Portuguese teachers. *Teaching and Teacher Education, 55*, 279-290. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.020

Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review, 18*, 70-87. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.002

Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educacional Psychology*, *29*(2), 197-201. https://doi.org/10.1080/01443410802654909

Shinn, M. R., Ramsey, E., Walker, H. M., Stieber, S., & O'Neill, R. E. (1987). Antisocial behavior in school settings: Initial differences in an at risk and normal population. *The Journal of Special Education*, *21*(2), 69-84. https://doi.org/10.1177/002246698702100207

Silva, M. P., & Pestana Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(1), 5-41. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419102

Smith, D. L., & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers' who left urban schools. *The High School Journal*, *89*(3), 34-42. http://dx.doi.org/10.1353/hsj.2006.0004

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, *31*(3), 351-380. https://doi.org/10.1353/etc.0.0007

Stough, L. (2006). The place of classroom management and standards in teacher education. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 909-923). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/publication/268523067

Stoughton, E. H. (2007). "How will I get them to behave?": Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1024-1037. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001

Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, *2012*, 1-8. https://doi.org/10.1100/2012/208907

Thangarajathi, S., & Joel, T. E. (2010). Classroom Management: A Challenging Task for the Teachers. *Journal on Educational Psychology*, *4*(2), 11-18. https://doi.org/10.26634/jpsy.4.2.1235

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2014). Relation between students' involvement and teacher management strategies in French 'difficult' classrooms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *20*(6), 647-669. https://doi.org/10.1080/17408989.2014.882889

Vóvio, C. L., Ribeiro, V. M., Novaes, L. C., & Bravo, M. H. (2016). Books of occurrences: Violence and indiscipline in state managed schools. *Education Policy Analysis Archives*, *24*(126). https://doi.org/10.14507/epaa.24.2561

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education,* *22*(2), 113–131. https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838