



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Elisabete Regina Pereira da Silva

**Perfis de gestão de sala aula, indisciplina
percebida e perceção de eficácia do
professor**

junho de 2014



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Elisabete Regina Pereira da Silva

**Perfis de gestão de sala aula, indisciplina
percebida e perceção de eficácia do
professor**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

junho de 2014

Nome:

Elisabete Regina Pereira da Silva

Endereço electrónico: a59037@alunos.uminho.pt

Número do Bilhete de Identidade: 13937558

Título:

Perfis de gestão de sala de aula, indisciplina percebida e percepção de eficácia do professor

Orientador:

Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado Integrado em Psicologia

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Índice

Introdução	7
Método	12
Resultados	14
Discussão	19
Limitações do estudo e futuras investigações	22
Referências	24

Índice de Tabelas

Tabela 1. Diferenças na percepção de indisciplina em função do perfil de gestão dos comportamentos	15
Tabela 2. Diferenças na percepção de indisciplina em função do perfil de gestão da instrução	15
Tabela 3. Relação entre a percepção de indisciplina, o perfil de gestão dos comportamentos o perfil de gestão da instrução e a experiência profissional	16
Tabela 4. Diferenças na percepção de indisciplina em função do ciclo de escolaridade	17
Tabela 5. Medidas descritivas para a variável autoeficácia percebida em função do perfil de gestão da sala de aula	17
Tabela 6. Solução canónica para predição da autoeficácia percebida a partir do perfil de gestão de sala de aula	19

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer meu orientador, o Professor Doutor João Lopes, pelo apoio, pelos conhecimentos e pela sabedoria que partilhou comigo ao longo deste percurso.

Às colegas do grupo de investigação que acompanharam o meu percurso e me ajudaram quando mais necessitei. Obrigada pela força e pelo tempo dispensado para me ajudar!

Agradeço também aos participantes do presente estudo, sem os quais não seria possível realizar este trabalho.

Ao César pelo apoio incondicional, pelas horas que dispensou para as minhas dúvidas e confidências e por tudo o que me ajudou a ser.

À Joana, por todas as vezes que interrompi o seu estudo e os momentos de lazer com questões e incertezas, mas acima de tudo pela amizade que demonstrou.

À família da residência que acompanhou de perto toda a minha estadia na vida universitária.

À Inês, que me guiou nesta etapa que é a Universidade e que partilhou comigo a sua experiência.

À Joana e à Mafalda, minhas coleguinhas e companheiras da vida.

À Carla e à Diana, por todas as coisas que vivemos e partilhamos durante estes cinco anos.

À Sandrina, que me conheceu ainda antes do meu interesse pela Psicologia surgir, e que aguentou as minhas ausências ao longo destes anos.

À minha família, que fez com que toda esta experiência fosse possível, ao seu apoio incondicional, carinho e afeto.

Muito obrigada a todos!

Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Minho

Perfis de gestão de sala aula, indisciplina percebida e percepção de eficácia do professor

Elisabete Regina Pereira da Silva

Orientador: Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

RESUMO

A ocorrência de comportamentos desajustados em sala de aula constitui um dos principais problemas enfrentados pelos professores. No presente estudo investigou-se a relação entre o perfil de gestão de sala de aula e o grau de indisciplina percebida pelo professor; o poder preditivo do perfil de gestão de sala de aula e da experiência profissional relativamente à percepção de indisciplina; o grau de indisciplina percebida em diferentes ciclos de escolaridade; e a variação da autoeficácia percebida do professor em função do perfil de gestão da sala de aula. Participaram no presente estudo 600 professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, os quais preencheram um Questionário de Dados Sociodemográficos, um Questionário de Indisciplina Percebida, a Behavior and Instructional Management Scale; Teacher Sense of Efficacy Scale. Os resultados mostram que a percepção de indisciplina e a percepção de eficácia variam em função do perfil de gestão de sala de aula e que a experiência profissional e o ciclo de escolaridade não influenciam a percepção de indisciplina por parte do professor.

Palavras-chave: Perfil de gestão de sala de aula; indisciplina; autoeficácia percebida; experiência profissional.

Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Minho

Teachers' classroom management styles, teachers' perceived classroom misbehavior and teachers' perceived self-efficacy

Elisabete Regina Pereira da Silva

Orientador: Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

ABSTRACT

Students' classroom misbehaviors are one of the main challenges for teachers. The present study investigated the relationship between teachers' classroom management styles and teachers' perceived classroom misbehavior; the predictive power of teachers' classroom management style and teachers' experience regarding perceived classroom misbehavior; perceived classroom misbehavior in different grade levels; and teachers' perceived self-efficacy on the basis of teachers' classroom management styles. Six-hundred 5th through 9th grade teachers participated in the study. Participants filled a Socio-demographic Questionnaire, a Questionnaire of Perceived Classroom Misbehavior; the Behavior and Instructional Management Scale and the Teacher Sense of Efficacy Scale. The results show that teachers' perceived classroom misbehavior and teachers' perceived self-efficacy change according to teachers' classroom management style, and that teachers' experience and teachers' grade level do not impact teachers' perceptions of students' misbehavior.

Keywords: Classroom management style; classroom misbehavior; perceived self-efficacy; teachers' experience.

Introdução

O conceito de indisciplina

A ocorrência de comportamentos desajustados em contexto de sala de aula tem vindo a revelar-se um dos principais problemas enfrentado pelos professores (Demir, 2009). Estes comportamentos perturbam o funcionamento da aula e comprometem a aprendizagem, impedindo que os resultados pretendidos sejam alcançados, sendo por isso considerados como indisciplina (Sun & Shek, 2012; Özben, 2010; Estevão, 2008). Na literatura a indisciplina é apresentada sob múltiplas denominações, sendo as mais comuns, problemas de comportamento, comportamentos problemáticos, mau comportamento ou ainda, problemas de disciplina. A indisciplina reflete o incumprimento das regras previamente estabelecidas pelo professor (Amado & Freire, 2002), podendo ser entendida como um "incidente na fluência da aula e na comunicação professor-aluno ou aluno-aluno" (Mendes 1998, p. 10).

Deve salientar-se que, a indisciplina não se apresenta da mesma forma para todos os professores, variando a sua representação em função do professor e em função da escola (Martins, 2009). Assim, um professor pode considerar determinados comportamentos desadequados, enquanto outro pode considerar que esses mesmos comportamentos não interferem com o funcionamento da aula (Silva & Neves, 2006). Diversos estudos (e.g. Renca, 2008; Teixeira, 2007; Lopes, 2006) têm precisamente evidenciado as diferentes perceções dos professores no que se refere aos comportamentos problemáticos dos alunos e às causas que lhes são atribuídas.

De uma forma geral, os professores parecem considerar como problemáticos: o incumprimento de regras e de tarefas propostas (Özben, 2010; Lopes, 2006), as deslocações não autorizadas na sala de aula, a comunicação verbal em momentos inoportunos, a não participação, a obstrução do trabalho dos colegas, a deslocação do mobiliário da sala de aula e a demonstração de falta de interesse (Lopes, 2006). Estes comportamentos são muitas vezes atribuídos à forma como são lecionados os conteúdos, ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos e pela escola em geral (Renca, 2008), à falta de controlo sobre os alunos, ao mau ambiente familiar, às características de sala de aula enquanto espaço e, principalmente, à desvalorização da escola por parte dos pais (Teixeira, 2007).

Gestão de sala de aula e indisciplina

De acordo com a literatura, a gestão de sala de aula parece também estar relacionada com o aparecimento da indisciplina (Amado & Freire, 2002). Por gestão de sala de aula entende-se o conjunto de estratégias adotadas pelo professor, para maximizar a cooperação e o

envolvimento dos alunos e diminuir os comportamentos disruptivos (Wang, Haertel & Walberg, 1997; Arends, 1995), mantendo um ambiente adequado à aprendizagem (Djigic & Stojiljkovic, 2011; Brophy, 1996). Este conceito envolve a gestão do espaço, tempo e atividades, bem como a gestão do comportamento dos alunos, combinando para tal as características do professor, e as suas habilidades e competências (Djigic & Stojiljkovic, 2011, 2012). A gestão de sala de aula passa ainda pelo estabelecimento de regras e procedimentos claros, que coordenam as atividades da aula (Brophy, 1996). As regras destinam-se a regular comportamentos individuais que possam, de alguma forma, perturbar o desenvolvimento das atividades e o bom funcionamento da aula, enquanto os procedimentos representam formas de agir dentro da sala de aula aprovadas pelo professor, isto é, em conformidade com as atividades e tarefas propostas (Doyle, 1996).

A adoção de estratégias eficazes de gestão de sala de aula indica uma gestão preventiva, permitindo que o professor se concentre na criação de um ambiente de sala de aula favorável à aprendizagem, e crie a ordem a partir das atividades (Brophy, 1999). No entanto, é frequente encontrar salas de aula onde existem lacunas no estabelecimento e esclarecimento das regras. Estas situações decorrem, muitas vezes, da crença de que o aluno já interiorizou todo o regulamento da sala de aula, não necessitando, por isso, de ser lembrado (Amado & Freire, 2002). A disparidade de regras estabelecidas pelos diferentes professores poderá também conduzir a situações pouco claras que favorecem a ocorrência de comportamentos desajustados (Amado & Freire, 2002). Perante a ausência de regras ou perante regras pouco explícitas, os alunos tendencialmente testam os limites, criando situações perturbadoras para a restante turma, que influenciam as atividades, incluindo as ações do professor (Carita & Fernandes, 1997).

Gestão de sala de aula e perfis/tipologias de professores

Tendo em conta vários aspetos da gestão da sala de aula, alguns autores (e.g. Lopes, 2009; Martin & Baldwin, 1993; Brophy & Good, 1974) têm vindo a elaborar conjuntos de perfis/estilos que caracterizam as diferentes formas de um professor agir dentro da sala de aula. Estes perfis englobam ações de sala de aula anteriormente referidas, bem como as crenças dos professores em relação à disciplina. Deve no entanto, salientar-se que os perfis/estilos não representam um conceito unidimensional, apenas expõem a adoção preferencial de um determinado perfil/estilo pelo professor, o qual pode variar de acordo com o contexto (Lopes, 2009; Martin & Baldwin, 1993).

Na literatura são referidas várias tipologias de gestão da sala de aula. A tipologia de Martin e Baldwin (1993), por exemplo, baseia-se nas crenças dos professores em relação à

indisciplina na sala de aula, e engloba três abordagens situadas num contínuo, que caracterizam formas de interação entre o aluno e o professor. Assim, num extremo considera-se a abordagem não-intervencionista, segundo a qual o professor apresenta um controlo reduzido das atividades realizadas na sua sala de aula, o que pode decorrer de escolha própria ou de incapacidade. No outro extremo, a abordagem é denominada intervencionista, já que o professor evidencia um controlo elevado sobre as atividades de sala de aula. Por último, considera-se a abordagem interacionista na qual o controlo de sala de aula parece ser partilhado pelo aluno e pelo professor (Martin & Baldwin, 1993).

Brophy e Good (1974; citado por Amado & Freire, 2002) apresentaram também uma tipologia construída a partir das expectativas dos professores em relação aos seus alunos, resultando assim três estilos que caracterizam a ação do professor em sala de aula: - professores pró-ativos, professores reativos e professores sobre-ativos. Os professores pró-ativos caracterizam-se por interagir amplamente com a turma e com cada aluno em particular, por apresentarem expectativas flexíveis em relação aos seus alunos. Os professores reativos, à semelhança dos anteriores, apresentam também expectativas flexíveis. No entanto a interação com os alunos é diferente, privilegiando o professor alguns alunos, concedendo-lhes maior protagonismo. Por sua vez, os professores sobre-ativos interagem com os seus alunos em função de expectativas rígidas e fixas, apresentando uma postura mais exigente e rigorosa.

Uma das mais comuns tipologias de gestão de sala de aula foi desenvolvida por analogia com os estilos educativos parentais, incluindo, à semelhança destes últimos, um estilo indulgente/permisivo, um estilo autoritário, um estilo persuasivo e um estilo democrático (Lopes, 2009). O estilo indulgente/permisivo caracteriza-se pela baixa exigência e pelo fraco controlo da ação dos alunos em sala de aula, havendo por isso maior dificuldade em delinear fronteiras relativamente ao que pode ou não ser realizado em sala de aula. Pelo contrário, o professor com um perfil autoritário coloca limites firmes à ação dos alunos, exercendo um maior controlo sobre os mesmos, dificultando a interação entre os alunos e o desenvolvimento de competências comunicacionais. No estilo persuasivo existe um maior equilíbrio, sendo o professor capaz de estabelecer limites à ação dos alunos e, ao mesmo tempo, encorajar a sua independência, autocontrolo e também a interação na sala de aula. Por último, o professor com um estilo indiferente apresenta-se pouco envolvido no processo de ensino, exigindo muito pouco dos seus alunos, transmitindo muitas vezes a ideia de que não vale a pena esforçarem-se (Lopes, 2009).

Muitas das tipologias que surgem na literatura têm por base a dicotomia “abordagens centradas no professor” / “abordagens centradas no aluno”. Relativamente à abordagem

centrada no professor, esta pressupõe que deve ser o professor a controlar o comportamento dos alunos, adotando estratégias adequadas à gestão dos comportamentos dos mesmos. As salas de aula deste tipo tendem a ser bastante estruturadas, com regras claras que delimitam o comportamento dos alunos (Santos, 2007), sendo o professor o detentor do poder na sala de aula. Por sua vez, na abordagem centrada no aluno há uma valorização da autonomia dos alunos, pressupondo-se que se o aluno tiver ao seu dispor todas as condições aprenderá naturalmente, ainda que consulte o professor sempre que necessitar de ajuda para a resolução de um problema (Santos, 2007). Consequentemente, o poder em sala de aula é partilhado por aluno e professor.

Alguns estudos sugerem que os professores que revelam mais indisciplina nas suas salas de aula tendem a ser professores que adotam posturas menos centradas no diálogo e na diversidade de estratégias, mostrando atitudes mais negativas em relação à indisciplina (Teixeira, 2007). Comparativamente, os professores que relatam menos indisciplina nas suas salas de aula, adotam posturas menos rígidas e valorizam os alunos e as suas aprendizagens, responsabilizando-os pelos seus comportamentos (Teixeira, 2007).

Indisciplina em sala de aula e crenças de eficácia pessoal do professor

A investigação (e.g. Tchannen- Moran & Hoy, 2001) sugere que os comportamentos/ações do professor em sala de aula e a forma como os professores lidam com a indisciplina pode também ser mediada pelas crenças sobre a sua eficácia, nomeadamente no que respeita à gestão dos comportamentos problemáticos (Martin, Linfoot & Stephenson, 1999). Bandura (1982) define a autoeficácia percebida como o conjunto de juízos realizados acerca da capacidade de executar uma determinada ação ou encarar uma dada situação. A autoeficácia não se refere, contudo, ao número de habilidades que uma pessoa possui mas ao que esta pensa ser capaz de realizar com as mesmas (Hicks, 2012), o que implica que pessoas diferentes com habilidades semelhantes possam executar as mesmas ações de forma diferente, mediante a sua crença de eficácia (Bandura, 1993).

De acordo com Bouwers e Tomic (2000), no contexto escolar, as crenças de autoeficácia resultam do processo de aprendizagem. No que se refere aos professores, as crenças dizem respeito à avaliação realizada acerca da sua capacidade de fomentar mudanças positivas nos seus alunos (Gibson & Dembo, 1984). De acordo com Dârjan (2012) as crenças de eficácia influenciam comportamentos de gestão de sala de aula, sendo que a autoeficácia elevada está associada à gestão eficaz de sala de aula, correlacionando-se positivamente com um estilo de gestão de sala de aula mais democrático. Assim, um professor com elevada autoeficácia

permitirá aos alunos mais independência na sala de aula, ao contrário de um professor com baixa autoeficácia, que tenta reforçar o controlo sobre os alunos, limitando as suas ações.

Gordon (2001) sugere que os professores com elevada autoeficácia poderão sentir-se mais capazes de gerir o mau comportamento dos alunos. Possuem ideologias mais humanistas para o controlo dos alunos, recorrendo a menos consequências negativas quando um comportamento desajustado é apresentado pelo aluno, utilizando punições menos severas. São habitualmente professores bem-sucedidos tanto na gestão de sala de aula como na instrução, uma vez que optam por apresentar uma postura mais pró-ativa, evitando que alguns problemas de comportamento ocorram na sua sala de aula, tendo assim menos alunos problemáticos. Por sua vez, e em contraste com os anteriores, os professores com baixa autoeficácia poderão sentir-se menos capazes de gerir os comportamentos dos alunos. Estes professores tendem a adotar uma postura menos humanista, recorrendo a consequências mais negativas para o mau comportamento dos alunos (Gordon, 2001).

No entanto, apesar de autores como Hicks (2012) defenderem a existência de uma relação direta entre o comportamento percebido dos alunos e a autoeficácia do professor, Main e Hammond (2008) alertam para o facto de se tratar de uma percepção. Assim sendo, um professor pode sentir-se capaz de gerir o comportamento dos alunos e este cenário não se verificar na prática. Desta forma, a percepção de autoeficácia na gestão de sala de aula parece ser um aspeto importante para o sucesso no ensino (Hicks, 2012).

Indisciplina em sala de aula e experiência profissional do professor

Os anos de experiência profissional do professor parecem também estar relacionados com a sua percepção de indisciplina (Tsouloupas, Carson & Mathews, 2014). A investigação revela que os professores com menos experiência profissional podem ser frequentemente confrontados com dificuldades no processo de ensino, nomeadamente no que se refere aos problemas de disciplina (Uibu & Kikas, 2012). Um estudo realizado na China revelou que os professores com mais experiência profissional relatam gastar menos tempo em problemas de comportamento do que os professores menos experientes, sendo que os últimos referem ser menos capazes de encontrar formas de lidar com os problemas de comportamento dos alunos (Shen, Zhang, Zhang, Caldarella, Richardson & Shatzer, 2009). Os professores mais experientes relatam menos indisciplina na sua sala de aula, uma vez que possuem competências e conhecimentos mais alargados no campo da gestão da indisciplina (Özben, 2010; Teixeira, 2007). Os professores em início de carreira são mais centrados em si próprios e na forma como ensinam os conteúdos descurando, por vezes, o controlo da turma. À medida que progredem na

carreira parecem tornar-se mais atentos a outros aspetos da aula, como a manutenção da disciplina, e reagem mais calmamente às situações de desvio às regras da aula (Teixeira, 2007; Borg & Falzon, 1990). Ainda assim, parece não ser muito claro o papel da experiência profissional e da forma como o professor intervém na sua sala de aula no que se refere à percepção de indisciplina. Estas duas variáveis parecem atuar em conjunto quando se fala da percepção de indisciplina por parte dos professores, estando de certa forma relacionadas, sugerindo que maior ou menor experiência profissional está associada a um determinado perfil de gestão de sala de aula o que influencia a existência de indisciplina nas salas de aula.

Perceção de indisciplina e nível de ensino

Embora não haja referência clara na literatura quanto à relação entre percepção de indisciplina e nível de ensino alguns autores (e. g. Lopes & Santos, 2013; Gulshack & Lopes, 2007) sugerem que à medida que se progride na escolaridade básica aumenta a probabilidade de indisciplina e de percepção da indisciplina. Este facto pode dever-se à alienação progressiva de alguns alunos relativamente ao currículo, o que levará estes alunos a envolverem-se em comportamentos competitivos com o vetor primário da aula (a lição) e até a procurarem boicotá-lo (Lopes, 2009). A combinação das exigências curriculares com a falta de conhecimentos pode assim potenciar o denominado efeito Mateus nas aprendizagens de alunos individuais (Stanovich, 1986) bem como os comportamentos perturbadores destes alunos.

Objetivos do estudo

Tendo em conta a revisão da literatura efetuada o presente estudo assume os seguintes objetivos:

- (i) Estudar a relação entre o perfil de gestão de sala de aula e o grau de indisciplina percebida pelo professor;
- (ii) Avaliar o poder preditivo do perfil de gestão de sala de aula e da experiência profissional relativamente à percepção de indisciplina;
- (iii) Avaliar o grau de indisciplina percebida em diferentes ciclos de escolaridade.
- (iv) Compreender se autoeficácia percebida do professor varia em função do perfil de gestão da sala de aula;

Método

Participantes

GESTÃO DE SALA DE AULA, INDISCIPLINA E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA

Participaram neste estudo 600 professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que responderam aos questionários tendo como referência as turmas regulares que lecionam. Cento e trinta e nove (23.2%) participantes são do sexo masculino e quatrocentos e sessenta e um (76.8%) do sexo feminino. Dos 600 participantes do estudo onze (1.8%) têm menos de 3 anos de experiência profissional, vinte e nove (4.8%) têm entre 4 a 9 anos de experiência, duzentos e dezassete (36.2%) têm entre 10 a 20 anos de experiência e trezentos e quarenta e três (57.2%) têm mais de 20 anos de experiência profissional, ($Mdn = 4$, $IQQ = 1$). Cento e setenta e cinco participantes (29.2%) são professores do 2.º ciclo e quatrocentos e vinte e cinco (70.8%) são professores do 3.º ciclo.

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos

Os dados sociodemográficos dos participantes foram recolhidos com recurso a um questionário elaborado para o efeito. Os dados recolhidos são relativos ao sexo, tempo de serviço e ciclo de escolaridade lecionado pelos professores.

Questionário de Indisciplina Percebida

O questionário de Indisciplina Percebida visa avaliar o grau de indisciplina percebida pelo professor na sua sala de aula. O questionário é composto por 14 itens que correspondem a comportamentos habitualmente considerados problemáticos pelos professores. As instruções fornecidas aos participantes destinavam-se a assinalar a frequência da ocorrência dos referidos comportamentos na sua sala de aula. O questionário foi construído com base no modelo de Sun e Shek (2012), os quais através de entrevistas acederam aos comportamentos considerados problemáticos pelos professores. A escala de resposta deste questionário é de 5 pontos (1 - Raramente ou Nunca; 2 – Poucas Vezes; 3 – Algumas Vezes; 4 – Muitas Vezes; 5 – Frequentemente).

Behavior and Instructional Management Scale (Martin & Sass, 2010)

A Behavior and Instructional Management Scale foi desenvolvida por Martin e Sass (2010) e tem por base as crenças relativas ao controlo de sala de aula desenvolvidas originalmente por Wolfgang e Glickman (1980; citado por Martin & Sass, 2010). Esta escala comporta duas subescalas: Gestão dos Comportamentos dos alunos e Gestão da Instrução. Com a autorização dos autores, foi traduzida a escala para português para poder ser utilizada no presente estudo. A escala avalia a percepção do professor acerca da sua abordagem à gestão dos

GESTÃO DE SALA DE AULA, INDISCIPLINA E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA

comportamentos e à gestão da instrução, os dois constructos relativamente independentes que compõem a gestão de sala de aula (Martin & Sass, 2010). A escala é composta por 24 itens, sendo que cada subescala é constituída por 12 itens, e apresenta 6 opções de resposta (1 – Discordo Fortemente; 2 – Discordo; 3 – Discordo Relativamente; 4 – Concordo Relativamente; 5 – Concordo; 6 – Concordo Fortemente). Na sua versão original, a escala apresenta boa validade convergente e discriminante.

Teacher Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)

A Teacher Sense of Efficacy Scale é baseada na Bandura's Teacher Self-efficacy Scale (sem data), e avalia a autoeficácia em três domínios do trabalho do professor. Assim, esta escala tem 24 itens que se distribuem por três subescalas “Eficácia no Empenhamento dos Alunos”, “Eficácia nas Estratégias de Instrução” e “Eficácia na Gestão de Sala de Aula”. Existem duas versões desta escala, a versão longa tem 24 itens e a versão curta, utilizada no presente estudo, que tem 12 itens, com 9 opções de resposta. Na sua versão original a presente escala apresenta boa validade e fidelidade, constituindo-se como um instrumento de grande utilidade para as pesquisas na área da autoeficácia do professor.

Para efeitos de análise de dados, após a recolha procedeu-se à divisão dos participantes por perfil nas duas subescalas da Escala de Gestão do Comportamento e da Instrução (Martin & Sass, 2010), em função do resultado apresentado, obtendo-se o seguinte conjunto de perfis para cada uma das subescalas: “Pouco Controlador”, “Medianamente Controlador” e “Muito Controlador”.

Procedimento

Recolha de dados

Os dados foram recolhidos *online* com recurso à plataforma *Survey Monkey*®. A divulgação foi efetuada junto das escolas por *e-mail*, tendo sido assegurada a confidencialidade dos dados.

Os instrumentos foram administrados pela ordem segundo a qual foram descritos no ponto anterior, o Questionário Sociodemográfico, o Questionário de Indisciplina Percebida, a Behavior and Instructional Management Scale e a Teacher Sense of Efficacy Scale.

Resultados

Indisciplina percebida e perfil de gestão dos comportamentos

GESTÃO DE SALA DE AULA, INDISCIPLINA E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA

A tabela 1 mostra as medidas descritivas para a variável indisciplina em função do perfil de gestão dos comportamentos, verificando-se que os professores que se apresentam como mais controladores nesta dimensão percebem menos indisciplina em sala de aula do que os restantes professores. O teste de Kruskal-Wallis (X^2) permitiu verificar que existem estas diferenças são estatisticamente significativas, $X^2(2) = 6.17, p = .046$.

Tabela 1. Diferenças na percepção de indisciplina em função do perfil de gestão dos comportamentos

	Perfil de Gestão dos Comportamentos			$X^2(2)$
	Pouco Controlador (n = 168) <i>Ordem Média</i>	Medianamente Controlador (n = 204) <i>Ordem Média</i>	Muito Controlador (n = 228) <i>Ordem Média</i>	
Frequência Percebida de Comportamentos	326.33	299.19	282.64	6.17*

* $p < .05$

Testes de Mann-Witney com correção de Bonferroni evidenciaram diferenças significativas entre o grupo “Pouco Controlador” e o grupo “Muito controlador”, $U = 16418.50, p = .015$. A frequência percebida de comportamentos é mais elevada no grupo “Pouco Controlador” em comparação com o grupo “Muito Controlador”. Contudo, o montante do efeito das diferenças é negligenciável ($r = .12$). Não foram encontradas outras diferenças significativas.

Indisciplina percebida e perfil de gestão da instrução

Relativamente ao perfil de gestão da instrução, a partir da tabela 2 é possível verificar que os professores que se apresentam como mais controladores percebem mais indisciplina na sua sala de aula. Todavia, o teste de Kruskal-Wallis (X^2) não encontrou diferenças estatisticamente significativas, $X^2(2) = 4.01, p = .14$.

Tabela 2. Diferenças na percepção de indisciplina em função do perfil de gestão da instrução

	Perfil de Gestão da Instrução			$X^2(2)$
	Pouco Controlador (n = 183) <i>Ordem Média</i>	Medianamente Controlador (n = 191) <i>Ordem Média</i>	Muito Controlador (n = 226) <i>Ordem Média</i>	
Frequência Percebida de Comportamentos	280.09	314.96	304.80	4.01

Indisciplina percebida, perfil de gestão dos comportamentos, perfil de gestão da instrução e tempo de serviço

Para estudar a influência das variáveis “Perfil de Gestão dos Comportamentos”, “Perfil de Gestão de Instrução” e “Tempo de serviço” na variável “Indisciplina Percebida” conduziu-se uma análise de regressão múltipla hierárquica, sendo a variável “Perfil de Gestão dos Comportamentos” o primeiro preditor considerado nesta análise seguido dos dois preditores restantes, o “Perfil de Gestão da Instrução” e o “Tempo de Serviço”.

Tabela 3. Relação entre a percepção de indisciplina, o perfil de gestão do comportamento e o perfil de gestão da instrução

	Modelo		β	t
	R^2	F		
Perfil de Gestão dos Comportamentos	.008	$F(1, 598)$ 4.87	-.090	-2.21*
Perfil de Gestão dos Comportamentos			-.093	-2.27*
Perfil de Gestão da Instrução	.011	$F(2, 596)$.98	.057	1.40
Tempo de Serviço			.003	.07

* $p < .05$

Os resultados mostram que a frequência percebida de comportamentos é independente do tempo de serviço e do perfil de gestão da instrução mas não do perfil de gestão dos comportamentos apresentado pelo professor, $F(1, 598) = 4.87$, $p = .03$ (este último explica apenas uma reduzida percentagem da variância da frequência percebida de comportamentos de indisciplina (menos de 1%), $\beta = -.090$, $t = -2.21$, $p = .03$). Especificamente, a pontuações mais elevadas no perfil de gestão dos comportamentos corresponde a percepção de um menor número de comportamentos de indisciplina, como é possível verificar através das tabelas 1.

Indisciplina percebida e ciclo de escolaridade

O teste para amostras independentes (t) permitiu verificar que não existem diferenças significativas entre professores que lecionam turmas do 2.º ciclo e professores que lecionam turmas do 3.º ciclo no que se refere à frequência percebida de comportamentos, $t(598) = .40$, $p = .69$. A tabela 4 apresenta também a estatística descritiva da percepção de indisciplina em função do ciclo de escolaridade e permite confirmar que as diferenças entre o 2.º e o 3.º ciclo são realmente muito reduzidas.

Tabela 4. Diferenças na percepção de indisciplina em função do ciclo de escolaridade

	Ciclo de Escolaridade		<i>t</i> (598)
	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
	(n = 175) <i>M</i> (DP)	(n = 425) <i>M</i> (DP)	
Frequência Percebida de Comportamentos	28.07 (8.27)	27.77 (8.22)	.40

Autoeficácia percebida e perfil de gestão de sala de aula

A tabela 5 mostra ainda as medidas descritivas para as três dimensões da autoeficácia em função do perfil de gestão dos comportamentos e do perfil de gestão da instrução.

Tabela 5. Medidas descritivas para as variáveis da autoeficácia em função do perfil de gestão de sala de aula

	Perfil de Gestão dos Comportamentos		
	Pouco Controlador	Medianamente Controlador	Muito Controlador
	(n = 168)	(n = 204)	(n = 228)
	<i>M</i> (DP)	<i>M</i> (DP)	<i>M</i> (DP)
Eficácia no empenhamento dos alunos	23.71 (5.09)	24.57 (4.80)	26.09 (5.45)
Eficácia nas estratégias de instrução	18.68 (3.41)	19.92 (2.99)	21.04 (3.24)
Eficácia na gestão de sala de aula	24.55 (4.89)	27.08 (4.25)	28.58 (4.77)

	Perfil de Gestão da Instrução		
	Pouco Controlador	Medianamente Controlador	Muito Controlador
	(n = 183)	(n = 191)	(n = 226)
	<i>Média</i> (DP)	<i>Média</i> (DP)	<i>Média</i> (DP)
Eficácia no empenhamento dos alunos	26.42 (4.82)	25.12 (5.02)	23.42 (5.35)
Eficácia nas estratégias de instrução	21.12 (3.04)	20.31 (3.14)	18.84 (3.38)
Eficácia na gestão de sala de aula	28.21 (4.21)	26.83 (4.98)	26.00 (5.16)

Para estudar a relação multivariada entre os dois conjuntos de variáveis em questão (i. e., perfil de gestão de sala de aula e autoeficácia percebida do professor), conduziu-se uma análise da correlação canônica, utilizando a gestão dos comportamentos, e a gestão da instrução como variáveis preditoras das variáveis de eficácia percebida (no empenhamento dos alunos, nas estratégias de instrução e na gestão de sala de aula). Esta análise produziu duas funções, com correlações canônicas quadráticas (R^2_c) de .232, .027. O modelo global, considerando todas

GESTÃO DE SALA DE AULA, INDISCIPLINA E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA

as funções, é estatisticamente significativo, já que o lambda de Wilks para o modelo completo é de .746, $F(6, 1190.00) = 31.200, p < .001$. Tendo em conta que o λ de Wilks representa a variância não explicada pelo modelo, o inverso do λ de Wilks fornece um indicador do montante do efeito numa métrica de r^2 . Neste caso, teremos que $1 - \lambda (1 - .746) = .254$, o que sugere que o modelo global explica uma percentagem moderada (cerca de 25%) da variância partilhada entre o estilo de gestão de sala de aula e a autoeficácia percebida do professor.

A análise de redução de dimensões mostra que, para além de o modelo global (função 1 a 2) ser estatisticamente significativo, a função 2 a 2 também o é, $F(2, 596.00) = 8.396, p < .001$.

Tendo em conta os R^2_c para cada função, apenas a primeira função será considerada para efeitos deste estudo, uma vez que a segunda, apesar de ser estatisticamente significativa, apenas explica cerca de 3% da variância partilhada, depois de extraída a função 1.

A tabela 6 apresenta os coeficientes da função canónica standardizada e os coeficientes de estrutura para a função 1, bem como os coeficientes de estrutura ao quadrado. Como só se considera uma função, as comunalidades (h^2) têm o mesmo valor que os r^2_s , pelo que não são apresentados.

Tabela 6. Solução canónica para a predição da autoeficácia percebida a partir do perfil de gestão de sala aula

Variável	Função 1		
	Coeficientes	r_s	r^2_s
Eficácia Empenhamento dos alunos	-.079	<u>-.730</u>	53.43 (%)
Eficácia Estratégias de instrução	-.617	<u>-.949</u>	90.06 (%)
Eficácia Gestão de sala de aula	-.402	<u>-.885</u>	78.14 (%)
R^2_c			23.23 (%)
Gestão dos comportamentos	-.844	<u>-.817</u>	66.74 (%)
Gestão da instrução	.577	<u>.537</u>	28.83 (%)

Nota: os coeficientes de estrutura superiores a .45 estão sublinhados; Coef = coeficiente standardizado da função canónica; r_s = coeficientes de estrutura; r^2_s = coeficientes de estrutura ao quadrado.

Os coeficientes da função 1 mostram que as variáveis Eficácia Estratégias de instrução e Eficácia Gestão de sala de aula são as que mais contribuem para a variável critério sintética.

O facto de a Eficácia Empenhamento dos alunos ter um coeficiente de função muito baixo e um coeficiente de estrutura elevado deve-se à multicolinearidade desta variável com as duas anteriores.

Quanto aos preditores, a Gestão dos Comportamentos contribui bastante mais para a variável preditora sintética do que a Gestão da Instrução. Dado que os coeficientes de estrutura da Gestão de Comportamentos são negativos, a sua relação com as variáveis de eficácia percebida é positiva (uma vez que também estas têm coeficientes negativos).

Discussão

Indisciplina e perfil de gestão de sala de aula

Os resultados mostram que, no que se refere ao perfil de gestão dos comportamentos, a diferentes perfis correspondem diferentes percepções acerca da indisciplina na sala de aula. Assim, professores que se apresentam como mais controladores no que se refere aos comportamentos dos alunos, percebem menos comportamentos problemáticos na sua sala de aula, sugerindo que o controlo em sala de aula é eficaz na gestão dos comportamentos problemáticos dos alunos (Nie & Lau, 2009). Contudo, no que se refere ao perfil de gestão da instrução, apesar de se verificar que os professores com um perfil “Medianamente Controlador” percebem menos indisciplina na sua sala de aula, as diferenças entre os grupos não são significativas. O perfil de gestão dos comportamentos parece pois ter uma associação mais evidente com a percepção de indisciplina, o que se justificará pelo facto de o controlo de comportamentos constituir precisamente a forma de o professor evitar disrupções e perturbações da instrução/aprendizagem (Main & Hammond, 2008; Nie & Lau, 2009; Sun & Sheck, 2012).

No nosso estudo, a gestão dos comportamentos e a gestão da instrução parecem constituir-se como dimensões relativamente independentes, o que está de acordo com a conceção dos constructos que estão na base da construção da Behavior and Instructional Management Scale (Martin & Sass, 2010) e também com a literatura especializada, a qual sustenta que a gestão de sala de aula compreende dois aspetos principais e possivelmente independentes: a gestão do comportamento e a instrução (Djigic, & Stojiljkovic, 2011; Doyle, 1986). Saliente-se que as investigações anteriores revelaram a existência de uma relação entre a forma como o professor gere a sua sala de aula e a presença de indisciplina, nomeadamente no que se refere ao uso de estratégias eficazes de gestão de sala de aula. Estas passam pelo estabelecimento de regras e procedimentos claros, com a finalidade de assegurar um ambiente estruturado que promova o trabalho em sala de aula, evitando os comportamentos

indisciplinados dos alunos (Brophy, 1996, 1999; Doyle, 1986). A gestão dos comportamentos parece desta forma assumir um papel instrumental que permite a instrução, não garantindo no entanto, só por si, o sucesso do ensino-aprendizagem. Na verdade cada uma destas dimensões, de forma isolada, poderá não ser suficiente para atingir os objetivos do professor (Santos, 2007; Tsouloupas *et al.*, 2014).

Indisciplina percebida e experiência profissional

A experiência profissional (tempo de serviço) dos professores parece não exercer uma influência significativa sobre a percepção de indisciplina, o que constitui um resultado inesperado. Estudos anteriores (e.g. Özben, 2010; Shen, *et al.*, 2009; Teixeira, 2007) mostraram que os professores com mais experiência profissional relatam menos indisciplina nas suas salas de aula uma vez que possuem estratégias e conhecimentos mais alargados para lidar com este fenómeno, ao contrário dos professores em início de carreira, que parecem ser menos capazes de encontrar estratégias eficazes na gestão do comportamento dos seus alunos.

É possível que o resultado pouco esperado que encontramos se relacione com alguns fatores específicos da atual situação do país, nomeadamente com o sistemático destaque dado ao fenómeno da indisciplina na comunicação social (que poderá de alguma forma influenciar as percepções dos professores), ou com a significativa diminuição de recursos humanos nas escolas, induzindo porventura perspetivas mais negativas entre os participantes. Um estudo divulgado recentemente (Flores, 2014) demonstrou que, em Portugal, dois terços dos professores do ensino básico inquiridos afirmam que a sua motivação para o trabalho tem vindo a diminuir, assim como a realização profissional. Este facto parece estar em parte relacionado com as alterações introduzidas no exercício da profissão e com o aumento da burocracia e da carga de trabalho (Flores, 2014). Estes dados sugerem que tanto os professores com menor experiência profissional como os professores com maior experiência profissional estarão a encarar a profissão e tudo o que lhe diz respeito de forma similar, incluindo a indisciplina, foco principal do nosso estudo.

Indisciplina percebida e ciclo de escolaridade

Não foram encontradas diferenças significativas na percepção da indisciplina em função do ciclo, ao contrário de alguma literatura que sugere um aumento da percepção de indisciplina à medida que se progride na escolaridade básica (e.g. Lopes & Santos, 2013; Gulshack & Lopes, 2007). No presente estudo, apesar de os professores do 2.º ciclo relatarem ligeiramente mais indisciplina, as diferenças entre os grupos não são significativas.

É possível que, à semelhança do que acontece com a experiência profissional, a desmotivação generalizada dos professores (Flores, 2014) se constitua como um fator situacional que induz percepções negativas por parte dos professores, e alguma tendência para ver tudo como igualmente negativo. Ou poderá, pelo contrário, estar a verificar-se um real equalização e nivelação da indisciplina nestes dois ciclos. Estudos futuros poderão eventualmente esclarecer esta questão.

Autoeficácia percebida e perfil de gestão de sala de aula

Relativamente à autoeficácia percebida, verifica-se que tanto o perfil de gestão dos comportamentos como o perfil de gestão da instrução predizem a autoeficácia percebida do professor. Contudo, o perfil de gestão dos comportamentos apresenta um grau preditivo superior. Estes resultados apontam novamente para uma possível independência fatorial dos dois tipos de tarefas de gestão, o que é relevante quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista prático (Martin & Sass, 2010).

Os resultados sugerem que a relação do perfil de gestão dos comportamentos com as variáveis da autoeficácia é diferente da que se verifica entre o perfil de gestão da instrução e a autoeficácia. Assim, professores que apresentam um perfil de gestão dos comportamentos “Muito Controlador” tendem a apresentar em média uma autoeficácia percebida mais elevada nas três dimensões (eficácia no empenhamento dos alunos, eficácia nas estratégias de instrução e eficácia na gestão de sala de aula). Pelo contrário, os professores que apresentam um perfil de gestão dos comportamentos “Pouco Controlador” parecem considerar-se menos eficazes nas várias dimensões (eficácia no empenhamento dos alunos, eficácia nas estratégias de instrução e eficácia na gestão de sala de aula).

Em relação ao perfil de gestão de instrução constata-se que são os professores com um perfil “Pouco Controlador” quem exhibe em média níveis de autoeficácia mais elevados nas três dimensões desta variável (eficácia no empenhamento dos alunos, eficácia nas estratégias de instrução e eficácia na gestão de sala de aula). Os professores que evidenciam um perfil “Muito Controlador”, por seu turno, julgam possuir em média menos eficácia no empenhamento dos alunos, nas estratégias de instrução e na gestão de sala de aula. A literatura, por seu turno, sugere que os professores com autoeficácia elevada têm sucesso tanto na gestão de sala de aula como na instrução, adotam um postura pró-ativa e não reativa, e estabelecem a ordem a partir das atividades (Dârjan, 2012; Gordon, 2001). Estes professores permitem uma maior independência aos seus alunos, enquanto os professores com baixa autoeficácia tentam reforçar o controlo sobre as ações dos alunos (Dârjan, 2012). No nosso estudo, porém, os professores

com percepção de maior autoeficácia parecem ser muito controladores dos comportamentos mas pouco controladores ao nível da instrução. Porventura estes professores procuram assegurar antes de mais a hétero-regulação dos comportamentos sentindo-se então seguros para promover a autorregulação da instrução/aprendizagem (Schunck, 1994; Zimmerman, 1994).

Estes resultados sugerem que um professor poderá sentir-se eficaz em função do perfil de gestão da instrução mas não tanto do perfil de gestão dos comportamentos e vice-versa. Colocam-nos ainda perante a interessante questão de saber se os professores se sentem eficazes por serem bons gestores ou se são bons gestores por se sentirem eficazes (Hicks, 2012). Tal como levantam algumas dúvidas quanto à hipótese, sugerida por Martin e Sass (2010), de que a uma autoeficácia mais elevada está associada a um perfil de gestão de instrução menos controlador.

No que respeita às variáveis que compõem a autoeficácia foi possível apurar que a contribuição da variável “Eficácia no empenhamento dos alunos” para a variável sintética autoeficácia é muito reduzida, o que sugere multicolinearidade entre esta e as restantes variáveis da autoeficácia. Talvez seja por isso suficiente avaliar a autoeficácia do professor a partir da percepção de eficácia nas estratégias de instrução e da eficácia na gestão de sala de aula. Note-se que ao longo das últimas décadas têm surgido diversos modelos de avaliação da autoeficácia com diversas soluções fatoriais relativamente ao constructo autoeficácia do professor (e. g. Bandura, sem data; Gibson e Dembo, 1984; Tschannen-Moran e Hoy, 2001). Por isso mesmo Tschannen-Moran e Hoy (2001) denominam este constructo de “ilusório” e assinalam que persistentes problemas de medida têm levantado dificuldades a todos quantos o estudam.

Limitações do estudo e futuras investigações

O presente estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, trata-se de um estudo que incide sobre a percepção dos professores e não propriamente a realidade da sala de aula. Em segundo lugar, os dados foram recolhidos *online* não tendo sido possível controlar a veracidade das respostas. Em terceiro lugar, sendo os participantes professores, o estudo permite-nos apenas ter a visão de uma das partes relativamente ao fenómeno da indisciplina em sala de aula.

Creemos que, em investigações futuras, seria pertinente efetuar comparações entre os diferentes anos de escolaridade, de forma a averiguar diferenças específicas que não foram detetadas entre os ciclos de escolaridade. Por fim, tendo em conta que apenas foi avaliada a frequência percebida de comportamentos de indisciplina em sala de aula, e uma vez que este fenómeno se apresenta de diferentes formas para diferentes professores, seria pertinente incluir

GESTÃO DE SALA DE AULA, INDISCIPLINA E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA

variáveis como a gravidade dos comportamentos, a disciplina lecionada, a escola, a situação profissional dos professores, etc.

Referências

- Amado, J. S, & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. doi:10.1207/S15326985ep2802
- Bandura, A. (undated). *Teacher self-efficacy scale*. Available online at <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstrument s.htm#Ban>.
- Borg, G., & Falzon, J. M. (1990). Teachers’ perception of primary schoolchildren’s undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupil’s age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 220–226.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: The Guilford Press
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow. In H. J. Freiberg, *Beyond behaviorism: Changing classroom management paradigm* (pp. 43-56). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Brouwers, H., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dârjan, I. (2012). Correlations between teachers’ sense of self-efficacy and classroom management. *Academia.edu Web site*. Acedido março 5, 2014, em https://www.academia.edu/3658101/Correlations_between_teachers_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. doi:10.1016/J.Sbspro.2009.01.105
- Djigić, G., & Stojiljković, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828. doi:10.1016/J.Sbspro.2011.11.310
- Djigić, G., & Stojiljković, S. (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 65–74. doi:10.1016/J.Sbspro.2012.06.543

GESTÃO DE SALA DE AULA, INDISCIPLINA E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan Publishing Company.
- Estêvão, C. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 503-513.
- Flores, M. A. (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. In *California Council on Teacher Education* (pp. 1–101). San Diego, California.
- Gulchak, D. J., & Lopes, J. A. (2007). Interventions for students with behavioral disorders: An international literature review. *Behavior Disorders*, 32(4), 267-281.
- Hicks, S. D. (2012). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management*. Liberty University.
- Lopes, E. M. (2006). *Indisciplina em contexto educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilibrios.
- Lopes, J., & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*.
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28–39. doi:10.14221/Ajte.2008v33n4.3
- Martin, A. J., Linfoot, K., & Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347–358.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993). Validation of an inventory of classroom management style : Differences between novice and experienced teachers. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 1–38). Atlanta.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124–1135. doi:10.1016/J.Tate.2009.12.001

GESTÃO DE SALA DE AULA, INDISCIPLINA E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA

- Mendes, F. (1998). Fatores associados a comportamentos de (in)disciplina na sala de aula. *Millenium*.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 34*(3), 185–194. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.03.001
- Özben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*, 587–594. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.068
- Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro, Portugal.
- Santos, M. A. (2007). *Gestão de sala de aula: Crenças e práticas em professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal
- 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. *Educational Psychology, 29*(2), 187–201. doi:10.1080/01443410802654909
- Schunck, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunck & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale: Erlbaum.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (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.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.
- 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. doi:10.1100/2012/208907
- Teixeira, C. M. (2007). *Representações da indisciplina de professores do 3º ciclo do Ensino Básico (estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação - Universidade do Algarve, Portugal.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.
- Tsouloupas, C., Carson, R. L., & Matthews, R. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the School, 51*(2), 164–180. doi:10.1002/pits

- Uibu, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(1), 5–22. doi:10.1080/03004279.2011.618808
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). What Helps Students Learn? Spotlight on Student Success.
- Zimmerman, B. J. (1994). Conceptual framework for self-regulation. In D. H. Schunck & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale: Erlbaum.