



## Indisciplina em sala de aula: um estudo transcultural

### Indiscipline in the classroom: a transcultural study

Odete Cadete\*, Célia Oliveira\*\*, João Lopes\*

\*Universidade do Minho, \*\*Universidade Lusófona do Porto

#### Resumo

A indisciplina em sala de aula é um fenómeno que representa uma preocupação à escala global. Neste estudo, realizado com professores do ensino primário ao ensino secundário, serão explorados a frequência e tipologia dos comportamentos problemáticos em sala de aula, o tempo que os professores estimam despende com a indisciplina, o nível de preparação que julgam ter para lidar com a indisciplina, a formação recebida na gestão de sala de aula e da indisciplina, e a evolução da indisciplina nos últimos cinco anos. Serão também exploradas variáveis culturais, comparando professores portugueses e angolanos em relação às variáveis mencionadas.

*Palavras-chave:* Indisciplina, sala de aula, gestão da sala de aula, transculturalidade

#### Abstract

Indiscipline in the classroom is a phenomenon that represents a concern at a global scale. This study, carried out with teachers from primary school to secondary school, will explore the frequency and typology of problematic behaviors in the classroom, the time teachers estimate to spend with indiscipline, the perceived level of preparation to deal with indiscipline, the degree of training in classroom management and indiscipline, and the perception of indiscipline evolution in the last five years. In addition, cultural variables will be explored through the comparison of Portuguese and Angolan teachers concerning the variables mentioned.

*Keywords:* Indiscipline, classroom, classroom management, transculturality

#### Indisciplina em sala de aula: Um estudo transcultural

A indisciplina nas escolas e os comportamentos desafiantes dos alunos constituem uma das principais preocupações de professores, administradores e pais (Landrum, Lingo, & Scott, 2011). A indisciplina, negativo da disciplina, pode ser definida como o comportamento ou comportamentos que colidem com o fluxo da lição e com as ações de gestão que o professor empreende para permitir à aprendizagem dos alunos (Doyle, 1986).

A indisciplina tem sido conceptualizada como um constructo multifactorial e multicausalmente determinado (Ahn & Rodkin, 2014; Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels, & Subramanian, 2008). Vários estudos têm revelado o impacto negativo que a

indisciplina pode ter no contexto de sala de aula, nos resultados obtidos pelos alunos e nos próprios professores, no menor envolvimento académico das turmas, na obtenção de notas mais baixas pelos alunos (Shinn, Ramsey, Walker, Stieber, & O'Neill, 1987) e no aumento dos níveis de stress e *burnout* dos professores (Smith & Smith, 2006).

De acordo com a literatura, existe um grande número de modelos, teorias e explicações para a indisciplina /problemas de comportamento em sala de aula (Hagenauer, Hascher, & Volet, 2015; Mitchell & Bradshaw, 2013; Pane, Rocco, Muller & Salmon, 2014; Riley, Lewis, & Wang, 2012). Tal poderá dever-se ao facto de a indisciplina ser abordada por domínios diversos como a psicologia, a sociologia, a educação ou a política, entre outras; e por ser um tema de grande interesse para o público em geral e para os meios de comunicação, em particular (Mills & Keddie, 2010).

Algumas variáveis proximais, relativas aos alunos, à escola e ao próprio professor parecem ser particularmente relevantes para explicar a indisciplina em sala de aula, ainda que pareça difícil integrar este conjunto de variáveis num único modelo (Alvarez, 2007; Lawrence & Green, 2005; Riley, Lewis, & Brew, 2010). De realçar que não obstante os alunos constituírem a principal fonte de indisciplina (Kulina, Cothran, & Regualos, 2006), não são a única causa. O professor, ou o pessoal da escola, entre outros, podem igualmente ser responsáveis por interromper o ensino (Doyle, 1980; Good & Brophy, 1986).

Desta forma, muitos dos modelos desenvolvidos salientam que as variáveis que mais contribuem para a indisciplina em sala de aula são factores específicos, situacionais, que moldam as interações entre professores e alunos (Conroy, Sutherland, Haydon, Stormont, & Harmon, 2009; Gresalfi, Barnes, & Cross, 2012).

Outros autores apontam variáveis distais, tais como a cultura escolar e valores da sociedade, como podendo exercer influência nos comportamentos e estilos de interacção dos professores (Margutti & Piirainen-Marsh, 2011).

Os professores, de forma geral, parecem considerar como problemáticos os comportamentos que vão desde o incumprimento de regras e de tarefas ao desrespeito pela figura do professor (Lopes, 2006). Deste modo, estes

comportamentos são muitas vezes associados à falta de controlo do professor sobre os alunos, ao mau ambiente familiar ou à desvalorização da escola (Teixeira, 2007), à forma como os conteúdos são apresentados e ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos e pela escola em geral (Renca, 2008). É também de considerar a postura adoptada pelo professor no contexto de sala de aula, sendo que alguns estudos têm assinalado que professores que adoptam posturas mais negativas em relação à indisciplina, que são menos focadas no diálogo e na diversidade de estratégias, apresentam mais indisciplina nas suas salas de aula. Por outro lado, professores que adoptam posturas menos rígidas e valorizam os alunos e as suas aprendizagens, parecem reportar menos indisciplina nas suas salas de aula (Teixeira, 2007).

Assim, este estudo pretende explorar factores de natureza proximal e distal, relacionados com a indisciplina, nomeadamente a gestão da sala de aula e a cultura de pertença.

### **Gestão de sala de aula e indisciplina**

Professores e administradores escolares consideram a gestão da sala de aula como sendo uma competência fundamental a ter (O'Neill, 2016), bem como uma dimensão importante da qualidade do ensino na sala de aula (Blömeke & Scheerens, 2016).

No entanto, é importante referir que estudos relacionados com a gestão da sala de aula são ainda muito escassos (Wubbels, 2011).

Entende-se por gestão de sala de aula o conjunto de estratégias adoptadas pelo professor para maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir os comportamentos disruptivos. O conceito de gestão de sala de aula abarca ainda a gestão do espaço, do tempo, e do comportamento dos alunos, em interacção com as características, habilidades e competências do professor (Arends, 1995; Djigic & Stojiljkovic, 2011, 2012; Wang, Haertel, & Walberg, 2002). Assim, este constructo envolve vários aspectos. Por um lado, está intrinsecamente ligado à organização assente na criação de regras, sendo por isso fundamental na organização da sala de aula. Por outro lado, está também relacionado com a eficácia do professor, na medida em que os professores mais eficazes parecem conseguir otimizar o tempo disponível para ensinar ao maximizarem o seu foco no ensino, enquanto que os menos eficazes facilmente perdem o fluxo da lição por perder tempo a resolver comportamentos perturbadores.

É também importante considerar que o stress e o esgotamento parecem afectar mais os professores ineficazes do que os eficazes (Curry & O'Brien, 2012; Košir, Tement, Licardo, & Habe, 2015; Ullrich, Lambert, & McCarthy, 2012).

Num estudo focado na percepção de eficácia por parte dos professores, O'Neill (2016) verificou que esta percepção aumentou com a frequência de um curso de educação que envolveu a aquisição de competências de países, considerando também as perspectivas dos alunos. Os resultados mostraram que os alunos reportavam melhor disciplina na sala de aula em escolas com maior número de raparigas, melhor disciplina, alunos com

gestão de sala de aula. Desta forma, este estudo sugere que os cursos de formação de professores constituem uma oportunidade para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e confiança na gestão de sala de aula e dos comportamentos.

### **A influência da cultura**

Como referido anteriormente, um factor, de natureza distal, que parece ter influência ao nível da (in)disciplina e suas definições, é a cultura.

Alguns autores (e.g., Biggs, 1998; Lewis, Romi, Xing, Qui, & Katz, 2005) referem que a cultura tem impacto ao nível da disciplina de escolas e salas de aulas em diversos países. Os mesmos destacam que, nos países do Extremo Oriente, como China, Hong Kong, Coreia do Sul, Japão, entre outros, os níveis inferiores de indisciplina podem ser explicados por aspectos culturais, nomeadamente pelo facto de as suas culturas enfatizarem o colectivismo, em detrimento do individualismo.

Também Alexander (2005) refere que valores da sociedade, tais como comunidade, individualismo, e colectivismo, influenciam as relações sociais, bem como as relações interpessoais nas escolas. Outros estudos acerca das percepções dos professores relativamente à indisciplina na sala de aula, realizados em diferentes países (e.g., Chiu & Chow, 2011; Ding, Li, Li, & Kulm, 2008; Kyriacou & Martin, 2010), têm sugerido variações culturais nas percepções de indisciplina.

Kyriacou e Martin (2010), por exemplo, realizaram um estudo em que procuraram precisamente identificar as percepções de professores do ensino secundário relativamente ao mau comportamento dos seus alunos, em Espanha. Os autores verificaram que, de acordo com os professores, o principal factor que justificava o comportamento indisciplinado dos seus alunos era o facto de os pais não lhes transmitirem valores pró-escola. Adicionalmente, a forma de indisciplina mais frequentemente reportada era o comportamento de falar fora da vez. Os autores reportaram ainda existirem algumas diferenças entre os resultados obtidos no seu estudo e uma investigação semelhante realizada no Reino Unido (Kyriacou, Avramidis, Hoie, Hultgren, & Stephens, 2007). Os professores espanhóis consideram, por exemplo, que ter uma conversa com os alunos constitui uma boa estratégia disciplinar. Estes mesmos professores apresentam menos confiança nas suas competências para lidar com a indisciplina dos alunos do que os congéneres britânicos.

Por outro lado, resultados contraditórios foram obtidos por Ding et al. (2008) sobre as percepções de professores chineses acerca do comportamento indisciplinado dos seus alunos. Os autores verificaram que a maioria dos professores não considera a gestão da sala de aula uma grande preocupação, e que referem como comportamento mais problemático o de “sonhar acordado”.

Chiu e Chow (2011) realizaram um estudo sobre determinantes da indisciplina em sala de aula, em 41 desempenho superior, mais suporte por parte dos professores e melhores relações entre professores e alunos. Os autores enfatizaram ainda o papel da situação económica dos países e os valores culturais na questão da

indisciplina. Assim, em países mais pobres ou com papéis de género mais rígidos, os alunos reportaram mais disciplina na sala de aula. Nesta mesma linha, salienta-se que as variáveis que revelaram estar relacionadas com a disciplina na sala de aula variaram em diferentes países.

O objectivo do presente estudo é realizar um estudo comparado sobre o fenómeno da indisciplina em salas de aula de Portugal e de Angola, tendo em conta variáveis como a frequência e tipologia dos comportamentos problemáticos em sala de aula, o tempo que os professores estimam despende com a indisciplina, o nível de preparação que julgam ter para lidar com a indisciplina, a formação que consideram ter recebido na gestão de sala de aula e da indisciplina, e a percepção da evolução da indisciplina.

**Metodologia**

**Participantes**

Participaram neste estudo cento e cinquenta e oito professores, 60 angolanos e 98 portugueses, de ambos os sexos, de escolas públicas e privadas do ensino primário ao ensino secundário.

As Tabelas 1, 2, 3 apresentam as frequências de comportamentos inadequados e variáveis sociodemográficas.

As restantes tabelas apresentam as medidas descritivas relativas ao tempo gasto com os comportamentos perturbadores dos alunos, a frequência com que estes comportamentos são reportados a terceiros, a formação recebida e a perspectiva dos professores acerca da indisciplina nos últimos cinco anos.

Tabela 1.  
*Frequência de comportamentos inadequados*

	Desatenção		Intervir fora de vez	
	Profs angolanos (n = 60)	Profs portug. (n = 98)	Profs angolanos (n = 60)	Profs portug. (n = 98)
Raramente ou nunca	6 (10,0%)	14 (14,3%)	7 (11,7%)	19 (19,4%)
Poucas vezes	11 (18,3%)	13 (13,3%)	16 (26,7%)	20 (20,4%)
Algumas vezes	20 (33,3%)	20 (20,4%)	17 (28,3%)	24 (24,5%)
Muitas vezes	15 (25,0%)	19 (19,4%)	14 (23,3%)	6 (6,1%)
Frequente mente	0 (0,00%)	13 (13,3%)	0 (0,00%)	10 (10,2%)
Omisso	8 (13,3%)	19 (19,4%)	6 (10,0%)	19 (19,4%)

Tabela 2.  
*Frequência de comportamentos inadequados*

	Agredir verbalmente		Brincar “fazer palhaçadas”	
	Profs angolanos (n = 60)	Profs portug. (n = 98)	Profs angolanos (n = 60)	Profs portug. (n = 98)
Raramente ou nunca	20 (33,3%)	31 (31,6%)	6 (10,0%)	20 (20,4%)
Poucas vezes	19 (31,7%)	21 (21,4%)	16 (26,7%)	20 (20,4%)
Algumas vezes	11 (18,3%)	17 (17,3%)	17 (28,3%)	23 (23,5%)
Muitas vezes	1 (1,7%)	3 (3,1%)	14 (23,3%)	8 (8,2%)
Frequentemente	2 (3,3%)	7 (7,1%)	0 (0,00%)	8 (8,2%)
Omisso	7 (11,7%)	19 (19,4%)	7 (11,7%)	19 (19,4%)

Tabela 3.  
*Medidas descritivas relativas a variáveis sociodemográficas*

	M	F	Omisso
Professores angolanos (n = 60)	21 (35,0%)	30 (50,0%)	9 (15,0%)
Professores portugueses (n = 98)	40 (40,8%)	58 (59,2%)	0 (0,0%)

Tabela 4.  
*Medidas descritivas referentes ao grau de formação inicial e tempo de serviço*

	Professores angolanos (n = 60)	Professores portugueses (n = 98)
Grau de formação inicial		
Bacharelato	8 (13,3%)	4 (4,1%)
Licenciatura	33 (55,0%)	64 (65,3%)
Mestrado	5 (8,3%)	13 (13,3%)
Pós-graduação	2 (3,3%)	1 (1,0%)
Outro	3 (5,0%)	2 (2,0%)
Omisso	9 (15,0%)	14 (14,3%)
Tempo de serviço (em anos)		
Até 3 anos	18 (30,0%)	12 (12,2%)
4-9 anos	18 (30,0%)	20 (20,4%)
10-20 anos	5 (8,3%)	36 (36,7%)
Omisso	8 (3,3%)	30 (30,6%)

Tabela 5.  
Medidas descritivas referentes à situação profissional e tipo de escola onde leciona

	Professores angolanos (n = 60)	Professores portugueses (n = 98)
Situação profissional		
Quadro efectivo	28 (46,7%)	67 (68,4 %)
Contrato	20 (33,3%)	25 (25,5%)
Omisso	12 (20,0%)	6 (6,1%)
Tipo de escola onde lecciona		
Publica	15 (25,0%)	60 (61,2%)
Privada	25 (41,7%)	30 (30,6%)
Outra	9 (15,0%)	0 (0,0%)
Omisso	11 (18,3%)	8 (8,2%)

**Instrumento**

Para avaliar as diferentes variáveis do presente estudo foi utilizado o questionário de *Indisciplina Percebida*, que visa avaliar o grau de indisciplina percebida pelo professor na sua sala de aula. Este questionário foi desenvolvido a partir do modelo de Sun e Shek (2012).

O questionário é composto por 14 itens que correspondem a comportamentos habitualmente considerados problemáticos pelos professores. As instruções fornecidas aos participantes destinam-se a assinalar a frequência da ocorrência dos referidos comportamentos na sua sala de aula, utilizando uma escala de *Likert* de 5 pontos, variando entre 1 (Raramente ou Nunca) e 5 (Frequentemente).

**Procedimento**

Os questionários foram respondidos por professores pertencentes a escolas públicas e privadas Angolanas e Portuguesas, e foram recolhidos através da plataforma Survey Monkey e em papel.

**Resultados**

Nas tabelas 1 e 2 são apresentados os dois comportamentos mais referenciados e os dois menos referenciados pelos professores Portugueses e Angolanos.

Tabela 6  
Percentagem aproximada de tempo da aula gasto com comportamentos perturbadores por parte dos alunos

	Professores angolanos (n = 60)	Professores portugueses (n = 98)
< 10%	9 (15,0%)	15 (15,3%)
10-20%	11 (18,3%)	19 (19,4%)
20-30%	10 (16,7%)	13 (13,3%)
30-40%	4 (6,7%)	8 (8,2%)
40-50%	2 (3,3%)	6 (6,1%)
50-60%	3 (5,0%)	1 (1,0%)
60-70%	1 (1,7%)	1 (1,0%)
70-80%	4 (6,7%)	1 (1,0%)
80-90%	0 (0,0%)	2 (2,0%)
>90%	0 (0,0%)	1 (1,0%)
Omisso	16 (26,7%)	31 (21,6%)

Tabela 7.  
Em média, com que frequência reporta a terceiros comportamentos inadequados dos alunos?

	Professores angolanos (n = 60)	Professores portugueses (n = 98)
Raramente ou nunca	1 (1,7%)	9 (9,2%)
Poucas vezes	9 (15,0%)	19(19,4%)
Algumas vezes	16 (26,7%)	13 (13,3%)
Frequentemente	16 (26,7%)	10 (10,2%)
Omisso	18 (30,0%)	47 (48,0%)

Tabela 8.  
Recebeu algum tipo de formação específica para lidar com questões disciplinares em sala de aula?

	Professores angolanos (n = 60)	Professores portugueses (n = 98)
Não	26(43,3%)	15(15,3%)
Sim	23(38,3%)	21(21,4%)
Omisso	11(18,3%)	62(63,3%)

Tabela 9.  
Do seu ponto de vista, nos últimos 5 anos a indisciplina:

	Professores angolanos (n = 60)	Professores portugueses (n = 98)
Diminuiu significativamente	2 (3,3%)	2 (2,0%)
Diminuiu	7 (11,7%)	1 (1,0%)
Não se alterou	5 (8,3%)	8 (8,2%)
Aumentou	14 (23,3%)	14 (14,3%)
Aumentou significativamente	20 (33,3%)	12 (12,2%)
Omisso	12 (20,0%)	61 (62,2%)

As Tabelas 6, 7, 8 e 9 apresentam as medidas descritivas relativamente a variáveis relativas ao tempo gasto com os comportamentos perturbadores dos alunos, a frequência com que estes comportamentos são reportados a terceiros, a formação recebida e a perspectiva dos professores acerca da indisciplina nos últimos cinco anos. Os resultados mostram que apenas existem diferenças significativas entre professores Portugueses e Angolanos no que se refere ao número de comportamentos inadequados dos alunos reportados pelos professores a terceiros. De facto, o grupo de professores angolanos (Mdn = 56,24) reporta significativamente mais vezes a terceiros comportamentos inadequados dos alunos do que o grupo de professores portugueses (Mdn = 39,39), U = 683,000, z = -3,124, p < .001, r = -.32.

Por outro lado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre professores angolanos e portugueses no que diz respeito à frequência dos comportamentos perturbadores dos alunos, nomeadamente intervir fora de vez, U = 1944.50, z = -.89, p = .373, agredir verbalmente, U = 1985.50, z = -.53, p = .598, desatenção, U = 1855.00, z =

$-0.96, p = .335$  e brincar e “fazer palhaçadas”,  $U = 1833.50, z = -1.25, p = .213$ .

### Discussão

No nosso estudo não foram encontradas diferenças significativas relativamente à frequência de comportamentos inadequados. Inclusivamente, os comportamentos inadequados mais frequentemente (desatenção e intervir fora de vez) e menos frequentemente referenciados (agressão verbal ou fazer palhaçadas) por professores angolanos e por professores portugueses, são os mesmos. Tal facto sugere que a realidade angolana se assemelha à realidade portuguesa, no que diz respeito à indisciplina em sala de aula, semelhança esta que pode ter por base fatores de natureza histórica e cultural, em particular o facto de o sistema educacional angolano constituir de certa forma uma herança do sistema educacional português, o que poderá diluir o efeito das diferenças culturais. Pode também acontecer que, no que diz respeito a comportamentos problemáticos em sala de aula, haja alguma tendência para uma certa universalização de comportamentos. Por exemplo, Ding et al. (2008), no seu estudo sobre a percepção dos professores chineses acerca dos tipos de comportamentos problemáticos exibidos nas salas de aula do ensino fundamental (secundário), indicam que a falta de atenção e falar fora da vez foram os comportamentos problemáticos percebidos como sendo os mais frequentes, enquanto que em sociedades ocidentais os comportamentos conversar com o colega e, coincidentemente, o falar fora da vez foram percebidos como sendo os comportamentos problemáticos mais frequentes (Beaman et al., 2007).

Verificou-se ainda que a maioria dos professores portugueses e angolanos gastam entre 10 e 20% do tempo da aula com comportamentos perturbadores por parte dos alunos. Alguns estudos anteriores sugerem que os professores pensam gastar mais tempo com comportamentos disruptivos. Assim, Houghton, Wheldall e Merrett (1988a), referem que 55% dos professores do ensino secundário relatam gastar muito tempo a repor a ordem e controlo da sala de aula. Wheldall e Merrett (1988a), verificaram igualmente que 51% dos professores relataram gastar muito tempo em questões de ordem e controlo. Também Beaman, Wheldall e Kemp (2007) afirmam que aproximadamente 50% dos professores relatam despende mais tempo a lidar com comportamento disruptivo do que deveriam. Já Ding et al. (2008), num estudo realizado na República Popular da China em escolas do ensino elementar, referem que os professores gastam apenas 34% do tempo com comportamentos disruptivos dos alunos, possivelmente devido à herança confucionista da China, que enfatiza o valor da ordem social em detrimento do indivíduo.

Os resultados mostram ainda que os professores angolanos reportam mais vezes, a terceiros, comportamentos inadequados, do que os professores portugueses. Tal poderá dever-se ao facto de os professores angolanos sentirem menor autonomia na aplicação de sanções aos alunos. É também possível que

os professores angolanos sintam o dever de reportar os comportamentos problemáticos dos alunos aos superiores hierárquicos. Os professores portugueses, por seu turno, poderão pensar que só o deverão fazer em situações de maior gravidade. Pode ainda acontecer que os professores angolanos sintam menos confiança na sua capacidade para gerir comportamentos problemáticos na sala de aula.

Os professores portugueses poderão ainda pensar que de pouco adianta reportar comportamentos problemáticos a terceiros, no pressuposto de que não haverá consequências das queixas.

No presente estudo não foram encontradas diferenças significativas entre professores angolanos e portugueses no que respeita à formação na área da indisciplina, sendo que ambos os grupos não têm praticamente formação específica. Porém, estudos anteriores têm demonstrado que o facto de os professores receberem algum tipo de formação ou apoio na gestão de comportamentos problemáticos na sala de aula é importante para a gestão de sala de aula bem como para a resolução de comportamentos problemáticos. Little, Hudson e Wilks (2002), por exemplo, referem que em algumas escolas australianas do ensino primário foi testada uma lista de conselhos práticos, denominada “folha de dicas”, com directrizes que tratavam de problemas específicos de comportamento em sala de aula para auxiliar os professores na gestão de problemas específicos em sala de aula. Os autores verificaram que este era um método de intervenção eficaz no controlo dos comportamentos disruptivos (Little et al., 2002). Também Wheldall e Merrett (1988b), referem que o programa BATSAC (Abordagem comportamental para o ensino de crianças adultas), desenvolvido com o intuito de dotar os professores de habilidades técnicas que promovam uma melhor monitorização dos comportamentos dos alunos maximizando a gestão da sala de aula, foi eficaz na redução de comportamentos perturbadores da sala de aula.

Por fim, verificou-se que os professores portugueses e angolanos referem que a indisciplina nos últimos cinco anos aumentou. Esta percepção de aumento pode estar associada à frequência de certos comportamentos de baixo impacto, mas de elevada incidência, em particular a desatenção e o falar para o lado, comportamentos que muitos professores parecem sentir grande dificuldade em controlar (Lopes e Oliveira, 2017). Porém o abuso verbal e a agressão física parecem ser comportamentos raros. Também Munn, Johnstone, Sharp e Brown (2007), verificaram mudanças significativas nas percepções dos professores relativamente à natureza e frequência de comportamentos disruptivos dos alunos em escolas na Escócia. Em particular os autores constataram que o número de professores a reportar indisciplina de baixo nível e comportamentos mais violentos tem vindo a aumentar.

### Limitações do estudo

A principal limitação do estudo diz respeito ao número significativo de omissões em algumas das respostas, principalmente por parte dos professores portugueses,

cujas respostas foram obtidas através da Plataforma Survey Monkey. Esta limitação é ainda assim contra-balançada pelo substancial número absoluto de respostas.

### Referências

- Ahn, H. J., & Rodkin, P. C. (2014). Classroom-level predictors of the social status of aggression: Friendship centralization, friendship density, teacher-student attunement, and gender. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1144-1155. doi: 10.1037/a0036091.
- Alexander, K., Penney, D. (2005). Teaching under the influence: feeding Games for Understanding into the Sport Education development-refinement cycle. *Physical Education and Sport Pedagogy* Vol. 10, Iss. 3
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1113-1126. doi:10.1016/j.tate.2006.10.001
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Beaman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australian Journal of Special Education, 6*, 45-60.
- Biggs, J. (1998) Learning from the confucian heritage: So size doesn't matter? *International Journal of Educational Research, 29*, 723 - 738
- Blomeke, S. & Scheerens, J. (2016). Integrating teacher education effectiveness research in to education al effectiveness. *Educational Research Review 18* (2016) 70 – 87
- 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. doi: 10.1177/0022022110381115.
- Conroy, M., Sutherland, K., Haydon, T., Stormont, M., & Harmon, J. (2009). Preventing and ameliorating young children's chronic problem behaviors: An Ecological Classroom – based approach. *Psychology in the Schools, 46*(1), 3-17. doi: 10.1002/pits.20350
- Curry, J. R., & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry, 14*(3), 178-191. doi: 10.1891/1559-4343.14.3.178.
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehavior. *Educational Psychology, 28*(3), 305-324.
- Djigic, G., Stojilkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 819 – 828.
- Djigic, G., Stojilkovic, S. (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 45*, 65 – 74.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*, West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.
- Good, T., Brophy, J. (1986). *School effects*. In M. C. Wittrock (eEd.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 570-602). New York, Macmillan.
- Gresalfi, M. S., Barnes, J., & Cross, D. (2012). When does an opportunity become an opportunity? Unpacking classroom practice through the lens of ecological psychology. *Educational Studies in Mathematics, 80*(1-2), 249-267.
- Hagenauer G., Hascher T., & Volet S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30*(4), 385–403.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988), Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal, 14*(3), 297-312.
- Košir, K., Tement, S., Licardo, M., & Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.006
- Kulinna, P.H., Cothran, D., J., & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*, 32-40.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 46*(6), 639-660. doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.005
- Kyriacou, C., Avramidis, E., Høie, H., Stephens, P., & Hultgren, A. (2007). The development of student teachers' views on pupil misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway. *Journal of Education for Teaching, 33*(3), 293-307.
- Kyriacou, C., & Martin, J. L. O. (2010). Beginning secondary school teachers' perceptions of pupil misbehavior in Spain. *Teacher Development, 14*(4), 415-426.
- Landrum, T. J., Lingo, A. S., & Scott, T. M. (2011). Classroom misbehavior is predictable and preventable. *Phi Delta Kappan, 93*(2), 30-34.
- Lawrence, C., & Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: The influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*(4), 587-602. doi: 10.1348/000709905x25058.
- Lewis, R., S., Romi., Xing., Qui & Katz., Y (2005). Teachers' classroom discipline in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*, 729-741.
- Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology, 22*, 251-266.

- Lopes, J. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: 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. 231-254). New York: Nova Science Publishers.
- Margutti, P., & Piirainen-Marsh, A. (2011). The interactional management of discipline and morality in the classroom: An introduction. *Linguistics and Education, 22*, 305–309.
- Mills, M., & Keddie, A. (2010). Cultural reductionism and the media: Polarising discourses around schools, violence and masculinity in an age of terror. *Oxford Review of Education, 36*(4), 427-444. doi: 10.1080/03054985.2010.494449.
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*(5), 599-610. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Munn, P., Johnstone, M., Sharp, S. & Brown, J. (2007). Violence in schools: Perceptions of secondary teachers and headteachers overtime. The University of Edinburgh.
- O'Neill, S. C. (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. doi: 10.1017/jse.2015.10
- Pane, D. M., Rocco, T. S., Miller, L. D., & Salmon, A. K. (2014). How teachers use power in the classroom to avoid or support exclusionary school discipline practices. *Urban Education, 49*(3), 297-328.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores* (Tese de Mestrado).
- Riley, P., Lewis, R., & Wang, B. (2012). Investigating teachers' explanations for aggressive classroom discipline strategies in China and Australia. *Educational Psychology, 32*(3), 389-403. doi: 10.1080/01443410.2012.662151
- Riley, P., Lewis, R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 957-964. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.037.
- Shinn, M. R., Ramsey, E., Walker, H. M., Stieber, S., & O'Neill, R. E. (1987). Anti-social behavior in school settings: Initial differences in an at-risk and normal population. *The Journal of Special Education, 21*, 69-84.
- Smith, D. L., & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers' who left urban schools. *The High School Journal, 89*, 34-42.
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal, 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).
- Ulrich, A., Lambert, R. G., & McCarthy, C. J. (2012). Relationship of German elementary teachers' occupational experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *International Journal of Stress Management, 19*(4), 333-342. doi: [10.1037/a0030121](https://doi.org/10.1037/a0030121)
- Wang, M., C., Haertel, G., D., Walberg, H. J. (2002). What helps students learn? Spotlight on student success. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 4, 74-79.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988a). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review, 40*, 13–27.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988b). Packages for training teachers in classroom behaviour management: man BATPACK, BATSAC, and the Positive Teaching Packages. *Support for Learning, 3*, 86–92.
- Wheldall, K., Houghton, S., Merrett, F., & Baddeley, A. (1989). The Behavioural Approach to Teaching Secondary Aged Children (BATSAC): Two behavioural evaluations of a training package for secondary school teachers in classroom behaviour management. *Educational Psychology, 9*, 185–196.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education, 22*(2), 113-131. doi: 10.1080/10476210.2011.567838