

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN  
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2022, Vol. 9, No. 0, 45-60. Número Monográfico - Selected Papers  
XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia  
DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8914>



UDC / UMinho

## **Gestão da sala de aula e perceção de indisciplina: Um estudo com professores angolanos**

### **Classroom management and perception about indiscipline: A study with Angolan teachers**

**Odete Cadete**  <https://orcid.org/0000-0001-7763-961X>

Universidade do Minho: <https://www.uminho.pt/>

Braga, Portugal

**Célia Oliveira**  <https://orcid.org/0000-0002-8252-7337>

Universidade Lusófona do Porto: <https://www.ulp.pt/>

Porto, Portugal

**João Lopes**  <https://orcid.org/0000-0001-5005-120X>

Universidade do Minho: <https://www.uminho.pt/>

Braga, Portugal

## Resumo

A indisciplina na sala de aula constitui uma das maiores preocupações para os intervenientes no processo educativo (professores, gestores de estabelecimentos de ensino, pais) e para a sociedade em geral. Este estudo tem dois objectivos essenciais: análise da relação entre variáveis de gestão da sala de aula e percepção de indisciplina; análise de perfis de resposta de professores, no que concerne à responsabilização pela indisciplina na sala de aula. Participaram no estudo 800 professores angolanos do ensino primário e secundário. Foi utilizado o *Questionário de Indisciplina Percebida* (Lopes & Oliveira, 2017) e a *Behavior and Instructional Management Scale* (Martin & Sass, 2010) para avaliar a percepção de indisciplina e a gestão da sala de aula, respectivamente. Os resultados mostram que os professores consideram que pais e alunos são os principais responsáveis pela indisciplina em sala de aula. Verificou-se ainda uma associação entre a gestão de sala de aula e atribuições de responsabilidade pela indisciplina. A análise de perfis evidencia, igualmente, padrões específicos de resposta, de professores que reportam muita, pouca e alguma indisciplina, quanto à atribuição de responsabilidades pela indisciplina. Estes resultados salientam a importância de considerar a gestão de sala de aula no estudo do comportamento dos alunos, em particular da indisciplina em sala de aula, e da percepção dos professores acerca da mesma.

*Palavras-chave:* indisciplina, percepção dos professores, gestão da sala de aula

## Abstract

Indiscipline in the classroom constitutes one of the main concerns for the actors in the educational process (teachers, administrators and parents) and for society in general. This study has two essential aims: the analysis of the relation between variables of classroom management, learning, and the perception of indiscipline, the analysis of profiles of teachers' answers, concerning the attribution of responsibilities regarding indiscipline in the classroom. 800 Angolan primary and secondary school teachers participated in this study. The *Perceived Indiscipline Questionnaire* (Lopes & Oliveira, 2017) and the *Behavior and Instructional Management Scale* (Martin & Sass, 2010) were used to assess perceived indiscipline and classroom management, respectively. Results showed that teachers consider parents and students to be the most responsible agents for indiscipline. Also, an association was found between behavior management and attribution of responsibility for indiscipline. The profile analysis shows, also, specific patterns of response of teachers who report very, few and some indiscipline in the attribution of responsibility concerning indiscipline. These results highlight the importance of considering classroom management when studying students' behavior, particularly indiscipline in the classroom, and teachers' perceptions about it.

*Keywords:* indiscipline, teachers' perception, classroom management, instruction

A indisciplina, negativo da disciplina (Lopes & Oliveira, 2017; Zenciroğlu & Sadik, 2018), pode ser definida como o comportamento ou comportamentos que colidem com o fluxo da lição e com as acções de gestão que o professor empreende para permitir a aprendizagem dos alunos, alienando professores e alunos dos objectivos da aula (Nash et al., 2016; Simón & Alonso-Tapia, 2016; Sueb et al., 2020). A indisciplina na sala de aula constitui uma das maiores preocupações no contexto educativo, nomeadamente para professores, administradores e pais, e para a sociedade em geral (Lopes & Oliveira, 2017; Simón & Alonso-Tapia, 2016). Estudos (Haroun & O'Hanlon, 1997; Lopes et al., 2017) relatam como efeitos adversos da indisciplina o irrecuperável tempo e energia despendidos pelo professor na reposição da ordem na sala de aula, a diminuição do envolvimento emocional e o enfraquecimento dos sentimentos de competência e controlo pessoal do professor. A indisciplina perturba o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e pode ter impacto negativo tanto nos professores como nos alunos e na gestão de sala de aula (Lopes et al., 2017; Mahvar et al., 2018; Ofori et al., 2018); pode, ainda, contribuir para a insatisfação profissional, exaustão emocional e, porventura, para o abandono antecipado da profissão (McCarthy et al., 2015; Nash et al., 2016). De acordo com a literatura, são considerados comportamentos problemáticos todos os comportamentos, verbais e não-verbais, que dificultam o processo de instrução e gestão da sala de aula (Nash et al., 2016; Piwovar et al., 2013), destacando-se: falar sem permissão, fazer palhaçadas, provocar os outros alunos, desobedecer às regras e tarefas atribuídas pelos professores, insultar verbalmente, recusar a realização das tarefas, entre outros que comprometam a ordem na sala de aula (Briesch et al., 2015; Postholm, 2013; Simuforosa & Rosemary, 2014).

### **Gestão de sala de aula**

Entende-se por gestão de sala de aula o conjunto de estratégias usadas pelo professor para aumentar a cooperação e o envolvimento dos alunos, e prevenir, reduzir e redirecionar os seus comportamentos inadequados, mantendo, assim, a qualidade do ambiente de aprendizagem (Koran & Koran, 2018; Sueb et al., 2020). Trata-se de um conceito abrangente que, devido à sua complexidade, não é consensual na comunidade educativa (Egeberg et al., 2020). Lopes et al. (2017) definem gestão de sala de aula como o controlo ordenado dos alunos, ambiente e materiais pedagógicos, de forma a alcançar os objectivos de aprendizagem que podem melhorar o desempenho académico dos alunos. Estes autores conceptualizam a gestão de sala de aula como o planeamento, gestão e execução dos programas escolares na medida em que afectam o ensino e aprendizagem na sala de aula. O professor gere o ambiente físico e psicológico, de forma a criar uma atmosfera favorável à aprendizagem. Martin e Sass (2010)

abordam e definem a gestão de sala de aula como um conceito multifacetado, subdividido em dois constructos independentes: a gestão de comportamentos e a gestão da instrução. A gestão de comportamentos definir-se-ia como os esforços planeados para prevenir o comportamento disruptivo e as respostas dos professores aos mesmos, através do estabelecimento de regras, elaboração de sistemas de recompensas e construção de um ambiente aberto ao contributo dos alunos (Martin & Sass, 2010). Já a gestão da instrução diz respeito aos objectivos e metodologias utilizados na instrução, levando em consideração o tipo de abordagem utilizada na estruturação de rotinas diárias e monitorização dos trabalhos realizados pelos alunos, e na abordagem à instrução em si, interativa e participativa (Martin & Sass, 2010). A gestão de sala de aula, bem como a instrução, fazem parte das responsabilidades primordiais do professor (Kasapoglu, 2015), sendo duas competências fulcrais que refletem a forma como os professores interagem com os alunos, exigindo, por isso, competências de comunicação e outras capacidades necessárias à construção de um ambiente de aprendizagem positivo (Carita & Fernandes, 2012; Simón & Alonso-Tapia, 2016). Apesar das diferenças entre conceitos, actualmente os processos de gestão de sala de aula e de instrução já não são considerados entidades separadas, uma vez que um professor eficaz mantém o equilíbrio entre estratégias direccionadas para a gestão do comportamento dos estudantes e estratégias de instrução (Obi & Ezemba, 2020).

Adicionalmente, a investigação sugere que uma melhor gestão de sala de aula, com procedimentos que permitam ensinar, explicitamente, rotinas previsíveis, ou uma organização de sala de aula que minimize distrações, está relacionada com uma diminuição de comportamentos de indisciplina dos alunos, e com uma melhoria dos resultados académicos (Korpershoek et al., 2016).

A experiência profissional do professor e o nível de ensino parecem constituir factores importantes no que diz respeito à gestão e percepção da indisciplina. Alguns estudos (e.g., Karlberg & Bezzina, 2020; Pinskaya et al., 2016) sugerem que, quanto mais experiente for um professor, melhor será a sua gestão da indisciplina em sala de aula. Os professores com menos experiência profissional gastam mais tempo de aula a tentar encontrar estratégias para gerir comportamentos incorretos por parte dos alunos (Nixon et al., 2016). Em relação ao nível de ensino, Shen et al. (2009) verificaram que professores de níveis mais elementares reportam mais problemas de comportamento do que professores em níveis superiores e referem despende mais tempo com a gestão da indisciplina (Koutrouba, 2013).

### **Responsabilização da indisciplina**

A indisciplina na sala de aula tem sido conceptualizada como um constructo multifactorial

e multicausalmente determinado (Ahn & Rodkin, 2014; Kuppens et al., 2008; Wang & Degol, 2016) e existem variações quanto à importância relativa com que cada um dos intervenientes - pais, alunos e professores – intervém em cada um dos factores (Lopes & Oliveira, 2019). Silva et al. (2017), consideram que os professores acreditam que as causas da indisciplina são maioritariamente exteriores à escola, atribuindo a responsabilidade aos alunos e respectivas famílias. Também os professores podem atribuir o desempenho académico e disciplinar dos alunos a factores externos (como a motivação dos alunos ou variáveis situacionais) ou internos (como a competência ou esforço do professor), sendo que estudos mostram que a percepção do professor em relação à origem do comportamento dos alunos influencia a sua forma de gestão da sala de aula e a sua disposição para alterar as suas práticas na sala de aula (Carter et al., 2014). Lopes e Oliveira (2019), num estudo com professores do Ensino Básico, verificaram que, quando questionados acerca das atribuições de responsabilidade pela indisciplina em sala de aula, os participantes indicaram, por ordem decrescente de responsabilidade, os pais, as políticas educativas, os alunos, os directores de escolas ou agrupamentos e, por fim, os docentes.

### **O presente estudo**

Considerando a inexistência de estudos significativos sobre a indisciplina em sala de aula em Angola, o presente estudo procura alargar o conhecimento da percepção do fenómeno de indisciplina por professores angolanos.

Este estudo tem dois objectivos fundamentais: a) analisar as relações entre gestão da sala de aula e percepção de indisciplina; e b) perceber se professores que percebem níveis diferenciados de indisciplina em sala de aula, apresentam perfis diferenciados no que concerne às atribuições da indisciplina.

### **Método**

A amostra do presente estudo, não probabilística acidental, é constituída por 800 professores, de nacionalidade angolana, sendo as características sociodemográficas da amostra apresentadas na Tabela 1.

**Tabela 1***Medidas descritivas relativas a características da amostra*

	<i>n (%)</i>
<b>Género</b>	
Masculino	493 (61.6)
Feminino	307 (38.4)
<b>Experiência profissional</b>	
Até 3 anos	219 (27.4)
4-9 anos	278 (34.8)
10-20 anos	263 (32.9)
Mais de 20 anos	39 (4.9)
<b>Tipo de escola</b>	
Pública	403 (56.2)
Privada	314 (43.8)

## Instrumento

O **Questionário de Indisciplina Percebida** avalia o grau de indisciplina percebida pelo professor na sala de aula. Este questionário foi desenvolvido a partir do modelo de Sun e Shek (2012), adaptado para a população portuguesa por Lopes e Oliveira (2017), bem como para a população angolana. O questionário, composto por 14 itens correspondentes a comportamentos habitualmente considerados problemáticos pelos professores, avalia a frequência destes comportamentos. A escala de resposta é de cinco pontos (1 = “Raramente ou nunca” a 5 = “Frequentemente”). Em termos de propriedades psicométricas, o questionário apresentou uma boa consistência interna, com um valor de alfa de Cronbach de .91 (Lopes et al., 2017).

A **Behavior and Instructional Management Scale** foi desenvolvida, originalmente, por Martin e Sass (2010), e tem por base as crenças relativas ao controlo de sala de aula. Esta escala avalia a percepção do professor acerca da sua gestão dos comportamentos dos alunos e à gestão da instrução, dois constructos relativamente independentes (Martin & Sass, 2010) e que correspondem às duas subescalas do questionário. A escala foi adaptada para Portugal por Sass e colaboradores (2016), sendo essa a versão utilizada no presente estudo. A escala é composta por 24 itens, sendo cada subescala constituída por 12 itens, com seis opções de resposta (1 - “Discordo Totalmente” a 6 - “Concordo Totalmente”). Em termos de propriedades psicométricas, a escala apresenta uma boa consistência interna, com valores de alfa de Cronbach de .83, para a subescala de gestão de comportamentos e de .79 para a subescala de gestão da instrução (Sass et al., 2016).

A atribuição de responsabilidade foi avaliada através de um conjunto de cinco questões, em que era pedido aos professores para indicarem o grau de responsabilidade pela indisciplina em sala de aula atribuída a cinco agentes (políticas educativas governamentais, professores, directores de escolas, pais e alunos), numa escala de resposta de 10 pontos (1 = “praticamente nada responsáveis”; 10 = “maximamente responsáveis”).

## Procedimento

No que diz respeito à recolha de dados, o contacto junto das escolas foi efectuado através de uma carta dirigida ao Sr. Ministro da Educação de Angola, para autorização formal para realização do estudo e acesso directo às direcções de escolas públicas e privadas, contacto com as direcções de escolas (Directores e Professores) e apresentação do estudo à direcção de cada instituição, onde a solicitação formal antecedeu um encontro presencial entre a investigadora e os responsáveis pela instituição. Foi feita uma primeira aplicação piloto do questionário sobre indisciplina em contexto de sala de aula junto da população-alvo, para determinar eventuais necessidades de alteração do mesmo. Foram tidos os cuidados prévios com a compreensão da linguagem usada no questionário e com o entendimento dos objectivos e âmbito em cada questão.

Após a análise dos resultados do estudo piloto, foi dado início à aplicação formal dos questionários. A aplicação de questionários nas escolas decorreu no período de um ano. Os questionários foram respondidos por professores pertencentes a escolas públicas e privadas Angolanas. Os instrumentos foram administrados presencialmente, de acordo com a ordem enunciada anteriormente. Foram recolhidos 800 questionários. Foi disponibilizado um endereço de e-mail caso os participantes pretendessem apresentar dúvidas.

## Procedimentos estatísticos

A análise de dados foi realizada através do programa IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Foi realizada uma análise exploratória de dados, em relação às variáveis quantitativas, para averiguar se estas apresentavam uma distribuição normal, pressuposto que está subjacente à utilização de estatística paramétrica. Esta análise considerou os valores de assimetria e curtose, os resultados dos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* e a análise gráfica. Uma vez que nem todas as variáveis apresentavam distribuição normal, foram realizados testes paramétricos e não paramétricos, apresentando-se os resultados dos testes paramétricos, uma vez que os resultados foram os mesmos. Foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson para analisar a relação entre duas variáveis quantitativas, optando-se

pelo Coeficiente de Correlação de Spearman quando pelo menos uma das variáveis era ordinal. Foi realizada análise de perfis através da ANOVA para medidas repetidas.

## Resultados

### Análise descritiva

A Tabela 2 apresenta as medidas descritivas relativas à percepção de indisciplina, atribuição de responsabilidade, frequência com que reporta a terceiros, e gestão de comportamentos e instrução.

Salienta-se que, no que diz respeito à atribuição de responsabilidade pela indisciplina, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a responsabilidade atribuída aos vários agentes,  $F(3.205, 2544.78) = 94.42$ ,  $p < .001$ , sendo que comparações pairwise mostraram que os pais e os alunos são considerados pelos professores como sendo mais responsáveis ( $M = 7.28$ ,  $DP = 2.17$  e  $M = 7.22$ ,  $DP = 1.70$ , respectivamente) do que os professores e directores de escolas ( $p < .001$ ).

**Tabela 2**

*Medidas descritivas relativas à percepção de indisciplina, atribuição de responsabilidade, frequência com que reporta a terceiros, e gestão de comportamentos e instrução*

	<i>M (DP)</i>	<i>Mdn (AIQ)</i>
<b>Frequência percebida de indisciplina</b>	41.38 (9.42)	39.00 (12.00)
<b>Atribuição de responsabilidade</b>		
Políticas educativas governamentais	7.16 (2.62)	8.00 (5.00)
Professores	6.10 (2.00)	6.00 (2.00)
Directores de escolas	6.19 (1.75)	6.00 (2.00)
Pais	7.28 (2.17)	8.00 (3.00)
Alunos	7.22 (1.70)	8.00 (2.00)
<b>Gestão de comportamentos</b>	53.69 (5.05)	54.00 (5.00)
<b>Gestão de instrução</b>	53.32 (5.59)	52.00 (7.00)

### Frequência percebida de indisciplina, gestão de comportamentos e gestão de instrução

A Tabela 3 apresenta os resultados das análises de correlações entre a atribuição de indisciplina e a frequência percebida de indisciplina, gestão de comportamentos e gestão de instrução. Verifica-se que uma frequência percebida de indisciplina superior está associada a uma menor capacidade de gestão de comportamentos e de instrução, por parte dos professores. Adicionalmente, uma maior frequência de indisciplina percebida está associada a



menor atribuição de responsabilidade a políticas educativas governamentais, directores de escolas, pais e alunos. Por outro lado, verificou-se que uma percepção de maior frequência de indisciplina está correlacionada com maior atribuição de responsabilidade aos professores. Relativamente à gestão de comportamentos, mais gestão de comportamentos está relacionada com maior responsabilização de políticas educativas governamentais, directores de escolas e pais. Relativamente à gestão de instrução, está associada a mais atribuição de responsabilidade a directores de escolas e pais.

**Tabela 3**

*Relação entre frequência percebida de indisciplina, gestão de comportamentos e gestão de instrução e atribuição das responsabilidades*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Frequência percebida de indisciplina	-							
2.Gestão de comportamentos	-.17**	-						
3.Gestão da instrução	-.27**	.68**	-					
4.Políticas educativas governamentais	-.27**	.09*	.06	-				
5.Professores	.10**	.03	.02	.20**	-			
6.Directores de escolas	-.11**	.10**	.14**	.26**	.52**	-		
7.Pais	-.34**	.17**	.15**	.56**	.14**	.34**	-	
8.Alunos	-.13**	-.01	-.06	.45**	.21**	.14**	.38**	-

Nota. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

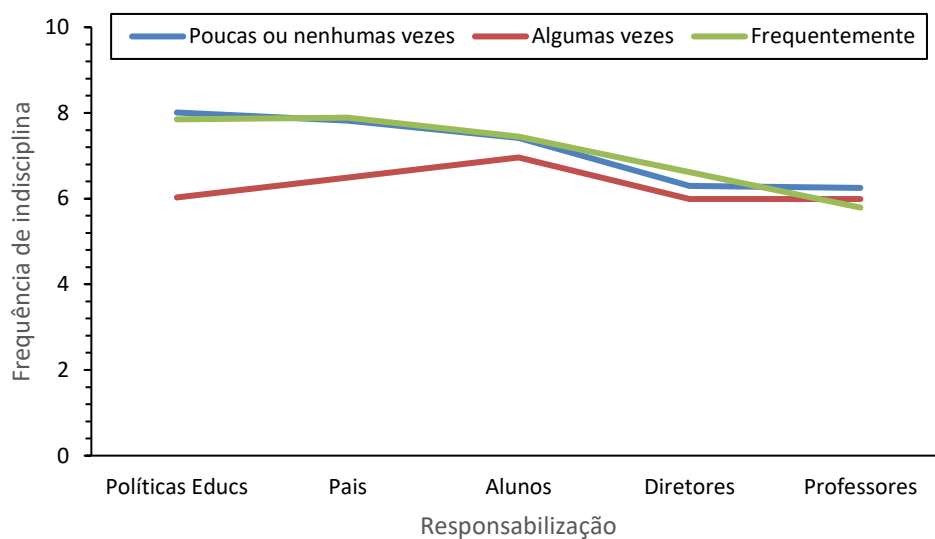
### **Análise de perfis de queixas (reportar a terceiros) na responsabilização da indisciplina**

Os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas na responsabilização de políticas educativas governamentais, de pais, alunos, directores de escolas e professores,  $\Lambda = .79$ ,  $F(4, 770) = 51.86$ ,  $p < .001$ . A interacção entre a responsabilização e os perfis de queixas foi também estatisticamente significativa,  $\Lambda = .86$ ,  $F(8, 1540) = 14.79$ ,  $p < .001$ . Como pode observar-se no gráfico de perfis (Figura 1), constata-se que o grupo de professores que reporta algumas vezes a indisciplina apresenta no geral menor responsabilização dos vários agentes, com excepção dos professores. Neste caso, são os professores que reportam frequentemente a indisciplina que atribuem menos responsabilidade a este agente, e é o grupo de professores que reporta indisciplina poucas ou nenhuma vez que lhe atribui mais responsabilidade. Observa-se, ainda, que o grupo de professores que reporta algumas vezes indisciplina atribui mais responsabilidade aos alunos, embora os outros dois grupos de professores considerem os alunos

como mais responsáveis pela indisciplina em sala de aula. Os grupos que apresentam queixas poucas vezes e frequentemente, não apresentam tantas diferenças entre si, distinguindo-se na responsabilidade atribuída aos pais (o grupo que reporta frequentemente atribui maior responsabilidade) e às políticas educativas (o grupo que reporta poucas vezes atribui mais responsabilidade a estes agentes).

**Figura 1**

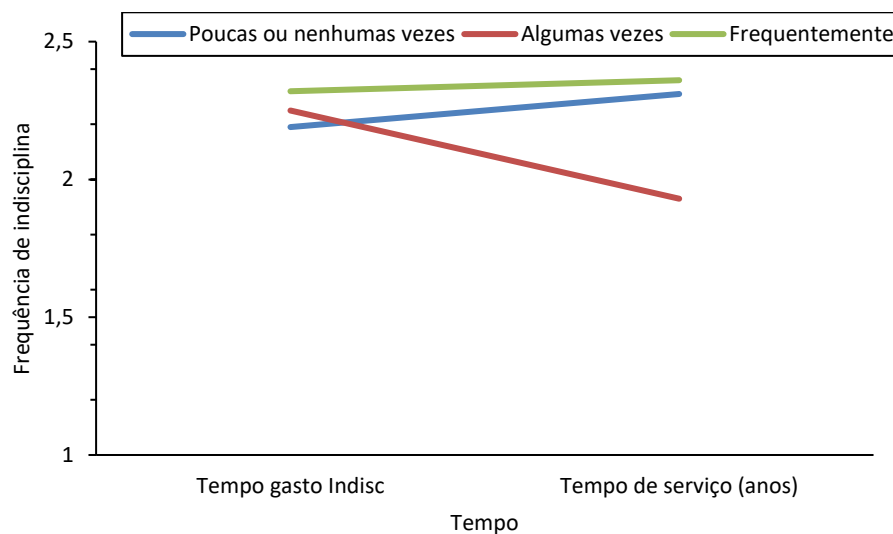
*Gráfico de perfis de queixas (reportar a terceiros) na responsabilização da indisciplina*



Verificou-se um efeito de interação significativo entre os perfis e o tempo gasto com a indisciplina e o tempo de serviço,  $\Lambda = .97$ ,  $F(2, 771) = 13.25$ ,  $p < .001$ . Como pode observar-se na Figura 2, o grupo de professores que reporta queixas algumas vezes, apresenta um perfil claramente distinto dos outros dois. Em termos do tempo gasto com a indisciplina, os professores que reportam queixas frequentemente gastam mais tempo, seguidos pelos professores que reportam queixas algumas vezes, e poucas vezes. Observa-se, ainda, que os professores que reportam queixas algumas vezes têm um tempo de serviço muito inferior aos outros dois grupos de professores.

**Figura 2**

Gráfico de perfis de queixas no tempo gasto com a indisciplina e tempo de serviço



## Discussão

Relativamente ao primeiro objectivo do estudo, foi encontrada uma associação negativa entre a gestão de sala de aula e a percepção de indisciplina. Tal sugere que é importante compreender o comportamento dos professores, uma vez que este influencia significativamente o comportamento dos alunos (Korpershoek et al., 2016). Este resultado é coerente com resultados de estudos anteriores, que apontaram esta associação entre uma melhor gestão de sala de aula e a diminuição de comportamentos de indisciplina dos alunos (e.g., Korpershoek et al., 2016).

Uma gestão da sala de aula menos positiva pode estar relacionada com o facto de os professores não terem tido formação adequada em gestão de sala de aula, apresentando, consequentemente, níveis de autoeficácia mais baixos (Karlberg & Bezzina, 2020). Nestes casos, são várias as possíveis explicações para o aumento da percepção de indisciplina: (1) mesmo que os níveis de indisciplina não sejam mais elevados, o professor, ao duvidar das suas capacidades, pode percecionar o ambiente de sala de aula como mais disruptivo; (2) uma autoeficácia mais baixa pode provocar um ambiente menos claro e estruturado, em que os alunos não sabem exatamente o que, e quando, devem fazer determinadas tarefas; e (3) os baixos níveis de autoeficácia do professor podem levar os alunos a questionar as capacidades do mesmo, comprometendo a assimetria da relação, e conduzindo a um aumento da indisciplina (Karlberg & Bezzina, 2020).

Relativamente ao segundo objectivo, procurou-se analisar os perfis de respostas de professores, no que concerne à responsabilização pela indisciplina na sala de aula. Os resultados sugerem que o grupo de professores que reporta indisciplina algumas vezes, é aquele que, no geral, menos responsabiliza diferentes agentes educativos, à excepção dos professores. Por outro lado, os professores que reportam poucas vezes ou muitas vezes a indisciplina, atribuem maior responsabilização a agentes externos. Silva et al. (2017), num estudo sobre percepção de professores de escolas públicas acerca da indisciplina e suas causas, verificaram que os professores acreditam que as causas da indisciplina são maioritariamente exteriores à escola, atribuindo a responsabilidade aos alunos e respectivas famílias. Lopes e Oliveira (2019) verificaram também que os professores atribuem maior responsabilidade a agentes externos à escola, nomeadamente pais, políticas educativas, alunos, e directores de escolas ou agrupamentos. Ao responsabilizarem-se a si próprios, os professores poderão perceber o seu papel no processo como mais activo, uma vez que se consideram influentes e responsáveis, nos comportamentos dos alunos. Os resultados mostram, ainda, que os professores que reportam queixas com mais frequência correspondem ao grupo que gasta mais tempo com a disciplina e que tem mais tempo de serviço. É possível que os professores com maior experiência se percepcionem como mais competentes, recorrendo a factores externos para explicar os comportamentos de indisciplina dos alunos. Esta atribuição externa poderá resultar na percepção de falta de controlo e consequente aumento real da indisciplina (Obi & Ezemba, 2020).

Verificou-se também no presente estudo que os professores que apresentam mais queixas gastam mais tempo com a indisciplina, e que os professores que reportam algumas queixas têm um tempo de serviço muito inferior aos outros dois grupos de professores.

Esta investigação acarreta implicações a vários níveis, nomeadamente: implicações conceptuais, uma vez que se trata de um primeiro retrato de uma pequena realidade, implicações práticas, visto que pode auxiliar nas políticas educativas do país, na formação de professores, porque se identificam as suas necessidades, e implicações do ponto de vista empírico, visto que se trata de um estudo exploratório no que toca à realidade nacional.

O estudo apresenta algumas limitações. A recolha de dados, realizada através de questionários, pode estar associada a alguns tipos de viés, nomeadamente omissão de acontecimentos, desejabilidade social, e mesmo com o estado emocional no momento da resposta. Adicionalmente, o facto de os questionários terem sido aplicados em suporte papel implicou um trabalho acrescido da parte dos professores, o que pode ter influenciado as suas

respostas, dada a reduzida disponibilidade que tinham.

Para estudos futuros sugere-se a análise da relação entre o número de alunos por turma e a percepção de indisciplina.

## 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. <https://doi.org/10.1037/a0036091>
- Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary school teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(1), 5-14.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Editorial Presença.
- Carter, L. M., Williford, A. P., & Locasale-Crouch, J. (2014). Reliability and validity of a measure of preschool teachers' attributions for disruptive behavior. *Early Education and Development, 25*, 949 – 972. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.898358>
- Egeberg, H., Mcconney, A., & Price, A. (2020). Teachers' views on effective classroom management: A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice, 1-18*.
- Haroun, R., & O'Hanlon, C. (1997). Teachers' perceptions of discipline problems in a Jordanian secondary school. *Pastoral Care in Education, 15*(2), 29-36.
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education, 1-18*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Kasapoglu, H. (2015). Efficient teacher behavior in classroom management according to the views of primary school students. *The Anthropologist, 22*(2), 424-434.
- Koran, S., & Koran, E. (2018). Classroom management and school science labs: A review of literature on classroom management strategies. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 5*(2), 64-72. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i2p64>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*, 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Koutrouba, K. (2013). Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and

- attitudes. *Educational Review*, 65(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.628122>
- 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.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.005>
- 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.
- Lopes, J. A., & Oliveira, C. R. (2019). Indisciplina em sala de aula: Aspectos culturais, organizacionais e dos professores. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico* (pp. 445-476). Climepsi Editores.
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., & Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: A study with 5th through 9th- grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467- 490.  
<https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17075>
- Mahvar, T., Farahani, M. A., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102-114.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.
- Mccarthy, C. J., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 301-321). Routledge.
- Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 167-180.
- Nixon, R. S., Campbell, B. K., & Luft, J. A. (2016). Effects of subject-area degree and classroom experience on new chemistry teachers' subject matter knowledge. *International Journal of Science Education*, 38(10), 1636-1654.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1204482>
- Obi, Z. C., & Ezemba, C. C. (2020). Classroom management for effective teaching and learning: The implication for teacher control techniques. *Nnadiubebe Journal of Education in Africa*,

5(2), 15-20.

- Ofori, K., Tordzro, G., Asamoah, E., & Achiaa, E. (2018). The effects of indiscipline on academic performance of junior high school students in the Fanteakwa District of Ghana. *JEP*, 9(21).
- Pinskaya, M., Ponomareva, A., & Kosaretsky, S. (2016). Professional development and training for young teachers in Russia. *Educational Studies Moscow*, (2), 100-124. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-100-124>
- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01443410802654909>
- Silva, A. M. P. M., Negreiros, F., & Albano, R. M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 1-10.
- Simón, C., & Alonso-Tapia, J. (2016). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on behaviour and satisfaction with teacher. *Revista de Psicodidactica*, 21(1), 65-86. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Simuforosa, M., & Rosemary, N. (2014). Learner indiscipline in schools. *Review of Arts and Humanities*, 3(2), 79-88.
- Sueb, R., Hashim, H., Hashim, K. S., & Izam, M. M. (2020). Excellent teachers' strategies in managing students' misbehaviour in the classroom. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 46-55. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8982>
- 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>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and

impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Zenciroğlu, S., & Sadik, F. (2018). Investigating teachers' attitude and beliefs about classroom management through their perceptions of the quality of the school life. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(1), 126-150.  
<https://doi.org/10.14812/cuefd.388334>

Data de receção: 15 de julho de 2021.

Data de revisão: 10 de março de 2022.

Data de aceitação: 10 de março de 2022.

Data de publicação: 29 de abril de 2022.