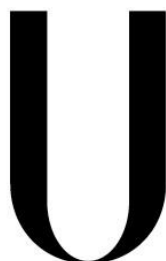


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo

Sónia Filipa Rodrigues Valente

DISSERTAÇÃO

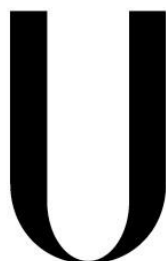
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo

Sónia Filipa Rodrigues Valente

**Dissertação orientada
pelo Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2015

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de forma inteligente, baseando-se em princípios e valores.

Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos. A paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança de que são, também eles, considerados características-chave da eficácia do ensino.

(Day, 2004, p. 36)

RESUMO

Enquadramento conceptual: O estudo do conceito *de gestão da sala de aula* tem surgido como importante e atual, sobretudo nas teorias cognitivo-sociais, que destacam a escassez de investigações e a necessidade de aprofundamento das existentes. Os professores desenvolvem estratégias na *gestão da sala de aula*, no sentido de conceberem condições favoráveis ao processo do ensino e da aprendizagem. **Objetivo geral:** pretendeu-se, na dissertação realizada, procurar informação para responder ao seguinte **Problema de Investigação:** *Como se caracterizam os comportamentos de gestão da sala de aula percebidos pelos professores do 1º ciclo e como variam em função de fatores específicos?* Especificamente foram consideradas as seguintes **questões de estudo:** “Q1: Como se distribuem os professores pelos indicadores de “competências de gestão da aula” (CGA), em termos de baixas e elevadas competências?”; “Q2: Como se diferenciam os professores nos parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função dos cargos havidos na escola?”; “Q3: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do estado civil?”; “Q4: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do tempo de serviço?”; “Q5: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função da satisfação que têm na sua profissão?” e “Q6: Que relação existe entre as “competências de gestão da aula” (CGA) e a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores?”. **Método:** é um estudo de natureza quantitativa em que 181 professores do 1º ciclo do ensino básico, no distrito de Lisboa, responderam à Escala de Gestão da Aula, de Emmer & Hickman (1991) e à Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores, de Veiga (2006). **Resultados e conclusões:** os resultados indicam que os professores percebem como elevadas as suas competências de gestão da aula, apresentando resultados mais elevados nas dimensões da gestão de comportamento e gestão de ensino. Os resultados sugerem que os professores, com cargos exercidos na escola, detêm mais competências de gestão da aula nas seguintes dimensões: gestão de comportamento e gestão de ensino. O grupo de professores com um grau de satisfação elevado na profissão possui mais competências de gestão da aula nas dimensões: percepção das influências externas; gestão do comportamento e gestão do ensino. O estado civil e o tempo de serviço dos professores não apareceram associados com as competências de gestão na sala de aula. As competências de gestão da aula aparecem significativa e negativamente correlacionada com a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores. São apresentadas implicações para a prática educativa, bem como sugestões de novos estudos.

Palavras-chave: gestão da sala de aula, professores do 1.º ciclo, disciplina, disrupção escolar dos alunos

ABSTRACT

Conceptual framework: Research on the concept of Classroom Management has become central and current, especially in the social-cognitive study areas, which emphasize the scarceness of available research and the need for further analysis of existing studies. Teachers develop Classroom Management strategies, in order to promote conditions that foster teaching and learning. **Main objective:** in this study the main goal was to gather information pertinent for the following **Research Problem:** *How are the Classroom Management behaviours typified, as perceived by 1st grade teachers, and how do they vary as a result of specific factors?* The following **research questions** were specifically considered: “Q1: How are teachers distributed over the range of “Classroom Management Skills” (CMS) in terms of high or low skill level?”; “Q2: How do teachers differ on “Classroom Management Skills” (CMS) as a result of other functions or positions assumed in the School?”; “Q3: How do teachers differ on “Classroom Management Skills” (CMS) as a result of their marital status?”; “Q4: How do teachers differ on “Classroom Management Skills” (CMS) as a result of their duration of employment?”; “Q5: How do teachers differ on “Classroom Management Skills” (CMS) as a result of their level of professional satisfaction?” and “Q6: How do “Classroom Management Skills” (CMS) relate to school disruption caused by students as perceived by teachers?”. **Method:** a quantitative study was carried out, through inquiries made to 181 1st grade teachers in the district of Lisboa; teachers answered to the Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline Scale (Emmer & Hickman, 1991), and to the School Disruption Scale Inferred by Teachers (Veiga, 2006). **Results and conclusions:** results indicate that teachers perceive their Classroom Management Skills (CMS) as high, with highest scores on both the efficacy for classroom management and discipline subscale and the personal teaching efficacy subscale. Results suggest that teachers with other functions or positions assumed in the school have Classroom Management Skills on both the efficacy for classroom management and discipline subscale and the personal teaching efficacy subscale. Teachers with a high level of professional satisfaction have higher Classroom Management Skills (CMS) on the external influences, efficacy for classroom management and discipline and personal teaching efficacy subscales. Teachers’ marital status and duration of employment do not appear to be related with Classroom Management Skills. Classroom Management Skills are significantly and negatively correlated with classroom disruption caused by students inferred by teachers. Consequences for the teaching practice are discussed, as well as proposals for further studies.

Keywords: Classroom Management Skills, 1st grade teachers, discipline, school disruption caused by students.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, meu orientador nesta dissertação, pelo voto de confiança, pela disponibilidade demonstrada, pelos seus ensinamentos, apoio e motivação durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

Aos Professores que me acompanharam durante a realização do Mestrado, pelos conhecimentos transmitidos, em especial ao Professor Doutor Jay Conboy, pela sua sempre disponibilidade para ensinar.

Aos Professores do 1º ciclo do ensino básico, cooperantes neste estudo.

Aos meus colegas de Mestrado, pela cooperação, partilha de saberes e pelos bons momentos de convívio.

Aos meus Amigos Maias, Bá e Rita pelo interesse, incentivo, rigor e animação.

Ao meu Amigo Gonçalo pela sua sempre disponibilidade e atenção.

Ao Félix, pelo apoio, carinho e cuidar de mim nos momentos mais críticos. À nossa filha Luísa, que me acompanhou ativamente durante todo este percurso.

À minha Mãe, pelos alicerces.

ABREVIATURAS E SIGLAS

1º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AAI – Agressão à Autoridade Inferida

ACI – Agressão aos Colegas Inferida

CGA - Competências de Gestão da Aula

DTI - Distração-Transgressão Inferida

EDEI - Escala de Disrupção Escolar Inferida

GSA - Gestão de Sala de Aula

GeCom - Gestão do Comportamento

GeEns - Gestão do Ensino

MCE - Modelo Comunicacional Eclético

PeInf - Perceção das Influências Externas

ÍNDICE

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	iv
ÍNDICE.....	v
Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Quadros.....	ix
CAPÍTULO I.....	1
INTRODUÇÃO.....	1
1.1. O problema de investigação e sua importância.....	1
1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação.....	4
1.3. Estrutura geral da dissertação.....	6
CAPITULO II.....	8
GESTÃO DE SALA DE AULA.....	8
2.1. Gestão de sala de aula: conceitos.....	8
2.2. Gestão da sala de aula: estudos empíricos.....	11
2.3. Gestão da sala de aula: competências.....	17
2.3.1. Gestão da planificação.....	18
2.3.2. Gestão de conteúdos.....	24
2.3.3. Gestão de comportamentos.....	31
2.3.4. Gestão de conflitos.....	43
2.3.5. Gestão da comunicação.....	51
2.4. Disrupção escolar dos alunos.....	56
CAPÍTULO III.....	62
METODOLOGIA.....	62
3.1. Opções metodológicas.....	62
3.2. Amostra.....	64

3.3. Instrumentos.....	72
3.4. Procedimentos.....	74
3.5. Variáveis de estudo.....	75
CAPÍTULO IV.....	76
RESULTADOS.....	76
4.1. Distribuição dos professores pelas competências de gestão da aula.....	76
4.2. Gestão da aula: análises diferenciais.....	80
4.2.1. Diferenças na gestão em função dos cargos.....	80
4.2.2. Diferenças na gestão em função do estado civil.....	81
4.2.3. Diferenças na gestão em função do tempo de serviço.....	82
4.2.4. Diferenças na gestão em função do grau de satisfação na profissão.....	83
4.3. Gestão da aula: análises correlacionais.....	84
CAPÍTULO V.....	87
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	87
5.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	87
5.1.1. Discussão dos resultados pelas competências de gestão da aula....	87
5.1.2. Competências de gestão da aula: diferenciação dos professores....	92
5.1.3. Diferenças na gestão em função dos cargos.....	92
5.1.4. Diferenças na gestão em função do estado civil.....	94
5.1.5. Diferenças na gestão em função do tempo de serviço.....	95
5.1.6. Diferenças na gestão em função do grau de satisfação na profissão.....	97
5.1.7. Gestão da aula: correlações com a interrupção escolar inferida.....	98
5.2. Conclusões.....	100
5.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações.....	103
BIBLIOGRAFIA.....	105
ANEXOS.....	116

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra em função do género.....	64
Tabela 2. Distribuição da amostra em função da idade.....	65
Tabela 3. Distribuição da amostra em função dos cargos (professor titular, coordenador dos professores titulares, coordenador de departamento, presidente do conselho pedagógico, membro do conselho executivo).....	67
Tabela 4. Distribuição da amostra em função do estado civil (casado, solteiro, divorciado, viúvo).....	68
Tabela 5. Distribuição da amostra em função do grau de satisfação (baixo, médio, elevado).....	69
Tabela 6. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias (bacharelato, licenciatura, mestrado).....	69
Tabela 7. Distribuição da amostra em função do escalão profissional.....	70
Tabela 8. Distribuição dos indicadores de “competências de gestão da aula”(CGA), em termos da discordância (D) vs concordância (C) com o conteúdo do item, por ordem decrescente de concordância (C).....	77
Tabela 9. Diferenças nas dimensões de gestão da sala de aula.....	81
Tabela 10. Diferenças nas dimensões de gestão da sala de aula (GSA) em função do estado civil (estado) - solteiro (S) vs casado (C).....	82
Tabela 11. Diferenças nas dimensões de gestão da sala de aula (GSA) em função do tempo de serviço (Tempo) - menos de 10 anos (-10 anos) vs mais de 20 anos (+20 anos).....	82
Tabela 12. Diferenças nas dimensões de gestão da sala de aula (GSA) em função do grau de satisfação na profissão (GrauSat) – médio (M) vs elevado (E)....	84
Tabela 13. Correlação entre os itens de gestão da sala de aula (GSA) e a perturbação escolar dos alunos inferida pelos professores (EDEI).....	85

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição da amostra em função da idade (frequência).....	66
Figura 2. Distribuição da amostra em função dos cargos (professor titular, coordenador dos professores titulares, coordenador de departamento, presidente do conselho pedagógico, membro do conselho executivo).....	67
Figura 3. Distribuição da amostra em função do estado civil (casado, solteiro, divorciado, viúvo).....	68
Figura 4. Distribuição da amostra em função do escalão profissional.....	70
Figura 5. Distribuição da amostra em função do relacionamento com os alunos (autoritário, compreensivo, permissivo, inconsistente).....	71

Índice de Quadros

Quadro 1. Fases do processamento da informação na aprendizagem e no ensino.....	26
Quadro 2. Fontes de influência para professores e alunos nas salas de aula.....	37
Quadro 3. Princípios para o elogio eficaz.....	39
Quadro 4. Modelos de resolução de conflitos no contexto escolar.....	49
Quadro 5. Estratégias do professor face ao tipo comportamental do aluno	56

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo é feita a apresentação do problema que motivou a realização do presente estudo. Para o efeito procede-se à justificação da importância da problemática escolhida e apresenta-se o Problema de Investigação. São também apresentados os objetivos subjacentes à realização desta dissertação, bem como as questões de estudo a que procura responder. Posteriormente procede-se à apresentação da estrutura da dissertação.

1.1. O problema de investigação e sua importância

A escola dos dias de hoje, diferente da existente há duas ou três décadas, requer por parte dos professores novas preocupações, reflexões e responsabilidades acrescidas, devido à heterogeneidade dos alunos e à diversidade de ocorrências que sucedem simultaneamente numa sala de aula (Demir, 2009; Pacheco, 2006; Santos, 2007). Os professores confrontam-se assim com uma grande diversidade de alunos e com a incapacidade da própria instituição escolar responder a essa variedade, com a qual é atualmente confrontada (Esteve & Fracchia, 1988; Lima, 1996; Pacheco, 2006; Santos, 2007). O papel do professor evoluiu, passando de um mero transmissor de conhecimentos para ser hoje um gestor da sala de aula e um organizador da aprendizagem, possessor de um conjunto de competências aliadas às competências didáticas da matéria que leciona, ocupando assim uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades atuais, em particular nas dimensões do desenvolvimento e mudança social (Santos, 2011; Schwarzweller & Lyson, 1978).

A investigação tem prestado o seu contributo salientando a importância do que se passa dentro da sala de aula e mais recentemente, a comunidade em geral, também lhe atribui relevância devido à divulgação de casos de alunos que, apresentando comportamentos perturbadores, impedem os colegas de aprender e privam os professores de ensinar (Santos, 2011; Veiga, 2013). A indisciplina escolar insere-se e

relaciona-se com a sociedade pois ganhou uma dimensão e contorno, que estando no topo das preocupações dos professores e sendo um dos maiores problemas da escola, extrapola além das instituições escolares alcançando os diversos setores da sociedade (Carita, 2002; Estrela, 1996; Veiga 2013). Tal como refere Estrela (1992) a indisciplina poderá ser reduzida significativamente se os professores forem ajudados a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula.

A importância deste estudo deve-se à crescente indisciplina manifestada pelos alunos ao longo dos anos, ao reconhecimento da importância de um conjunto de práticas de gestão da sala de aula (GSA) para o sucesso educativo, à escassez de investigação e a alguma estagnação no que respeita à formação dos professores, ainda existente em Portugal, sobre esta matéria (Amado & Freire, 2009; Veiga 2013). Sendo o conceito de *gestão da sala de aula* relativamente recente, ainda não é objeto de estudo na formação inicial e contínua dos professores. Destaca-se assim a necessidade de recolher elementos, que possam ser um contributo para a existência de formação específica aos professores, com a intenção de promover as suas competências psicoeducacionais na construção de um ambiente de aprendizagem na sala de aula (Veiga, 2013). Foram sugeridas por Smith (2004) um conjunto de áreas em que a formação de professores deve assentar, sendo uma delas a GSA. Para este autor esta é a competência à qual a formação de professores deveria dedicar mais tempo.

Consideram-se alguns aspetos como contributivos para a diferenciação das práticas dos professores na sala de aula: a importância que cada um atribui às diferentes tarefas que implementa na sua aula; a sua experiência pessoal; as suas experiências prévias; os seus princípios e valores morais e éticos (Esteve & Fracchia, 1988; Lima, 1996; Pacheco, 2006; Santos, 2007). Deste modo, entende-se que as práticas dos professores assentam nas crenças e conhecimentos que detêm, resultantes de uma apropriação pessoal de inúmeros fatores, entre os quais se ressalta a sua formação académica, correntes e perspetivas pedagógicas defendidas e a sua história. Os professores desenvolvem as atividades que realizam na sala de aula com o objetivo de alcançar um determinado conjunto de objetivos pedagógicos e independentemente da sua visão de escola e de ensino, tentam criar o que consideram ser o melhor ambiente de aprendizagem para os seus alunos (Amado & Freire, 2009; Santos, 2007; Silva, 2014). Na escola os alunos estão agrupados em salas de aula e são ensinados em grupos, o que implica que o processo do ensino e da

aprendizagem tenha de ser estruturado e orientado pelo professor, tendo em consideração a diversidade de um determinado conjunto de alunos. Deste modo, para conseguirem lecionar os conteúdos programáticos com êxito, os professores têm de organizar a sua sala de aula e as suas atividades com a intenção de responder a todos os seus alunos (Amado & Freire, 2009; Brophy, 1996). Pode entender-se que a esfera da GSA engloba um conjunto de procedimentos que estão intimamente ligados à organização e funcionamento do que é realizado na sala de aula. Pode inferir-se que o impacto da GSA incidirá diretamente nas instruções e nas interações sociais mas terá também repercussões positivas a nível da prevenção da indisciplina e da evolução das aprendizagens escolares (Amado & Freire, 2009; Santos, 2007).

Objetiva-se deste modo conhecer e compreender alguns comportamentos dos professores na gestão das suas aulas, sabendo que o comportamento do professor é orientado pelos seus pensamentos, pela forma como emite os seus juízos e toma as suas decisões (Caldeira, 2000; Santos, 2007). Os professores são profissionais que fazem julgamentos e tomam decisões num ambiente complexo e incerto, o que pressupõe que no decorrer do processo de ensino existe uma relação entre o pensamento e a ação, sendo o comportamento do professor conduzido pelos seus pensamentos (Santos, 2007). O comportamento apresentado pelo professor é de extrema importância, devido à sua influência no desenvolvimento dos alunos. Deve por isso tomar consciência do modo como age na turma e com os alunos e perceber, numa autoanálise, que impacto têm os seus comportamentos nos alunos (Carita & Fernandes, 2002).

O estudo desta temática poderá ajudar a refletir e proporcionar aos professores algumas perspetivas de análise sobre a sua conduta e intervenção, ao nível da escola em geral e da sala de aula em particular, que lhes permitam "estabelecer prioridades, avaliar alternativas e decidir um curso de ação (...) e ainda no decurso da sua ação, avaliar o desenrolar dos acontecimentos e decidir, no momento, sobre a necessidade de utilizar outro tipo de estratégias" (Santos, 2007, p. 3). Pretende-se que o professor tenha competências para criar ambientes propícios à aprendizagem na sala de aula (Jones & Jones, 2006). Por este motivo existe, atualmente, uma necessidade de formação progressiva dos docentes pois entre as múltiplas causas do sucesso ou insucesso dos alunos, a formação científica e pedagógica dos professores, assim como a sua personalidade global, assumem um peso determinante na dinâmica de sala de aula (Oliveira, 1996). Torna-se fulcral que os professores conheçam várias

correntes e perspectivas pedagógicas, assim como os modelos e práticas de atuação que lhe estão associadas, para que a escolha de um modelo de atuação vá ao encontro das convicções educativas de quem o implementa. As diversas competências de GSA apresentadas não são por si só autossuficientes, pois independentemente do tipo de gestão aplicada, esta não funcionará com todos os alunos em todas as situações. É assim imperativo o sentido de complementaridade e criatividade de professor, para que utilize as técnicas mais ajustadas a cada situação (Amado & Freire, 2009; Brophy, 1996; Veiga, 2013).

Evidenciado o problema é definida a questão a que a investigação procura responder (Tuckman, 2012). Nesta dissertação o Problema de Investigação a que se procurou responder foi definido nos seguintes termos: *Como se caracterizam os comportamentos de gestão da sala de aula percebidos pelos professores do 1º ciclo e como variam em função de fatores específicos?* Pretendeu-se desta forma compreender os comportamentos de GSA, percebidos pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico (1º CEB) e a sua variação em função de fatores específicos, pretendendo ser um contributo para a reflexão acerca da classe docente, no que concerne às práticas da sala de aula, trazendo benefícios para o ensino e educação em geral.

Aspira-se que os resultados provenientes desta investigação possam ser utilizados pelos docentes, para que se sintam motivados a tornarem-se professores assertivos e competentes na GSA, capazes de intervir na promoção dos alunos, na gestão da indisciplina e na promoção da sua própria satisfação pessoal e profissional.

1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação

O presente estudo teve como objetivo geral entender quais são as características dos comportamentos de GSA, percebidas pelos professores do 1º CEB e como é que estes variam em função de fatores específicos. Salienta-se que, em resultado do objetivo global, são considerados como objetivos específicos deste estudo os seguintes subpontos:

- Compreender a conceção de gestão da sala de aula.
- Apresentar uma perspetiva de estudos empíricos sobre a GSA.
- Identificar competências específicas da gestão da planificação.
- Identificar competências específicas da gestão de conteúdos.

- Identificar competências específicas da gestão de comportamentos.
- Identificar competências específicas da gestão de conflitos.
- Identificar modelos comunicacionais no ensino.
- Avaliar a distribuição das respostas dos professores pelos itens e dimensões de “competências de gestão da aula” (CGA).
- Descrever as análises diferenciais dos professores nos diferentes parâmetros de CGA, em função dos cargos havidos na escola.
- Descrever as análises diferenciais dos professores nos diferentes parâmetros de CGA, em função do estado civil.
- Descrever as análises diferenciais dos professores nos diferentes parâmetros de CGA, em função do tempo de serviço.
- Descrever as análises diferenciais dos professores nos diferentes parâmetros de CGA, em função da satisfação que têm na sua profissão.
- Estabelecer relações entre as CGA e a interrupção escolar inferida pelos professores.
- Apresentar contributos úteis para a reflexão da classe docente sobre a sua gestão na sala de aula.
- Apresentar sugestões de novas investigações.

Atendendo à formulação do Problema de Investigação, bem como aos objetivos subjacentes a este trabalho, delinearão-se as seguintes questões de estudo:

Q1: Como se distribuem os professores pelos indicadores de “competências de gestão da aula” (CGA), em termos de baixas e elevadas competências?

Q2: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função dos cargos havidos na escola?

Q3: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do estado civil?

Q4: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do tempo de serviço?

Q5: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função da satisfação que têm na sua profissão?

Q6: Que relação existe entre as “competências de gestão da aula” (CGA), e a interrupção escolar dos alunos inferida pelos professores (EDEI)?

A fim de procurar respostas às questões mencionadas, considerou o presente estudo a amostra selecionada para o efeito, a qual foi constituída por 181 professores do 1º CEB, a lecionar na área da grande Lisboa, no ensino público e privado.

Depois de considerado o Problema de Investigação, bem como os objetivos desta dissertação e respetivas questões de estudo, passa-se a apresentar sumariamente a sua estrutura geral, procurando dessa forma dar conhecimento dos grandes blocos em torno dos quais se organizou.

1.3. Estrutura geral da dissertação

A presente dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo procede-se à introdução do tema abordado e justifica-se a importância do problema que originou este trabalho. São também apresentados os objetivos e questões subjacentes à realização desta dissertação. Por último é apresentada a estrutura geral da dissertação.

O segundo capítulo tem por objetivo proceder à fundamentação teórica da problemática em estudo. É assim efetuada a fundamentação teórica, com base na revisão da literatura alicerça ao tema em estudo: *a gestão da sala de aula*. Este capítulo encontra-se subdividido em quatro partes: conceção de *gestão da sala de aula*; estudos empíricos; competências específicas de *gestão da sala de aula*; disrupção escolar dos alunos.

No terceiro capítulo é descrita a metodologia que orientou este estudo, especificando-se as opções metodológicas, bem como a amostra que foi constituída para este trabalho. São também indicados e justificados os instrumentos aplicados, sua estrutura e propriedades psicométricas. Por último são esclarecidos os procedimentos adotados e são apresentadas as variáveis do estudo.

No quarto capítulo apresentam-se os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos selecionados para o efeito. Especificamente são apresentados os resultados descritivos, obtidos a partir das respostas à questão um [“Q1: Como se distribuem os professores pelos indicadores de “competências de gestão da aula” (CGA), em termos de baixas e elevadas competências?”]; resultados das análises diferenciais, obtidos a partir das respostas às questões dois [“Q2: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função dos cargos havidos na escola?”]; três [“Q3: Como se

diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do estado civil?”]; quatro [“Q4: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do tempo de serviço?”]; cinco [“Q5: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função da satisfação que têm na sua profissão?”] e resultados das análises correlacionais na questão seis [“Q6: Que relação existe entre as “competências de gestão da aula” (CGA), e a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores?”].

Após a apresentação dos resultados, procede-se no capítulo cinco, à sua discussão e interpretação, procurando analisar estas informações à luz da literatura revista. Ainda neste capítulo descrevem-se as conclusões, implicações e limitações do presente trabalho e por último as sugestões para o desenvolvimento de futuras investigações. No final deste trabalho são apresentadas as referências dos autores que sustentam o desenvolvimento deste estudo, seguindo-se-lhe os anexos considerados relevantes.

CAPITULO II

GESTÃO DE SALA DE AULA

Procede-se neste capítulo à revisão, com base na literatura da área, do conceito de *gestão da sala de aula* (GSA), nas suas diversas perspetivas. A abordagem efetuada é iniciada com a conceção de *gestão da sala de aula* (GSA) e alicerçou-se em diferentes modelos conceptuais. Foi dado especial enfoque, a algumas competências específicas da GSA: gestão da planificação, gestão de conteúdos, gestão de comportamentos, gestão de conflitos e gestão da comunicação. Por último, devido ao facto de a falta ou a escassez de competências de gestão da aula pelos professores aparecer associada à transgressão por parte dos alunos, passa a considerar-se um ponto específico: a disrupção escolar dos alunos.

2.1. Gestão de sala de aula: conceitos

De acordo com a perspetiva de Amado e Freire (2009) a definição de *gestão da sala de aula* inclui os acontecimentos que se iniciam na planificação, com a organização e execução de cada aula realizada pelo professor “à orientação de perguntas e olhares, reforços e incentivos que transmite aos alunos” (Teixeira, 2011, p. 115). Também se inclui neste conceito a avaliação que o professor implementa e o modo como gere e atua perante os diferentes conflitos e poderes (Teixeira, 2012). A GSA pode também ser descrita como tudo aquilo que o professor desenvolve e que envolve a organização dos alunos como o tempo, o espaço e o equipamento para que o ensino e a aprendizagem decorram com eficácia (Estanqueiro, 2010). A GSA pode entende-se como o conjunto de estratégias adotadas pelo professor, para maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir os comportamentos disruptivos (Arends, 1995; Wang, Haertel & Walberg, 1997, cit por Veiga 2013), mantendo um ambiente adequado à aprendizagem (Brophy, 1996; Djigic & Stojiljkovic, 2011). 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, as suas habilidades e competências (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

De acordo com Santos (2007) no modelo conceptual de Johnson e Brooks (1979) a GSA é definida como um modo organizacional, cujo objetivo é que os professores desempenhem várias tarefas, sendo estas especificamente: o planeamento, a organização, a coordenação, a direção, o controlo e a comunicação. Estas tarefas encontram-se ligadas a algumas variáveis concretas: o tempo, o espaço, crenças pessoais, pertences materiais, capacidade de exercer autoridade, responsabilidade, recompensas e as punições. Estes acontecimentos sucedem-se numa pluralidade de contextos, perseguindo diversos valores e atingindo de forma eficaz os objetivos pretendidos tais como a eficiência, o respeito humano, a integridade pessoal, a autodireção e a coesão do grupo. A GSA implica ainda, de acordo com os mesmos autores, a resolução de um certo número de tensões entre a escola e a cultura, entre papéis e personalidades, entre grupo e indivíduo, entre situações imediatas e objetivos a longo prazo, que diferem de acordo com fatores situacionais tais como o tamanho do grupo, idade e *background* dos alunos, solidariedade do grupo, contexto organizacional, objetivos, adequação do espaço e dos recursos que são influenciados pelos princípios ideológicos do professor e da escola. O conceito de GSA pode ainda ser clarificado como uma série de procedimentos, com o intuito de gerar um ambiente de ensino e de aprendizagem, em que é feito o arranjo do espaço físico e se clarificam as regras e condutas, para que os alunos se mantenham envolvidos nas tarefas e com atenção aos assuntos a aprender (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011; Yilmaz, 2009).

Todos os professores têm de desenvolver inevitavelmente ações de GSA sendo estas elementos centrais da própria ação de ensinar (Santos, 2007). A GSA está assim relacionada com as ações, desenvolvidas pelos professores, para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. Embora se tenha vindo a desenvolver uma base de conhecimentos sobre esta matéria e se tenham construído programas formativos nesta área, os professores em início da sua ação docente continuam a sentir-se inseguros na gestão das suas aulas e perante os seus alunos (Arends, 1995). Este autor afirma que a GSA é o desafio mais importante com que os professores, em início de carreira, têm de se confrontar pois ao referirem os problemas mais complexos, que experienciaram enquanto principiantes, é registada uma maior incidência na dinâmica de GSA e no que respeita à disciplina, áreas em que a capacidade de liderança do professor é particularmente testada (Arends, 1995; Morris-Rothschild & Brassard, 2006). A investigação tem demonstrado que os

professores com menos experiência profissional podem ser frequentemente confrontados com dificuldades na disciplina, nomeadamente no processo de ensino (Uibu & Kikas, 2014). Um estudo realizado na China revelou que os professores mais experientes indicam gastar menos tempo em problemas de comportamento do que os professores com menos experiência, 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 GSA (Teixeira, 2007). Os professores principiantes são mais centrados em si próprios e na forma como ensinam os conteúdos descurando, por vezes, o controlo da turma (Silva, 2014). À medida que progredem na carreira parecem tornar-se mais atentos a outros aspetos da aula, como a manutenção da disciplina e reagindo às situações desviantes na aula (Borg & Falzon, 1990; Teixeira, 2007). Ainda não é muito evidente o papel da experiência profissional e o modo como o professor intervém na sua sala de aula, no que é respeitante à perceção de comportamentos disruptivos. Estas duas variáveis estão no entanto relacionadas, sugerindo que maior ou menor experiência profissional se associa a um determinado perfil de GSA (Silva, 2014).

É referido por Arends (1995) que Dunkin e Biddle (1974) consideram a eficaz GSA como uma condição necessária para a aprendizagem cognitiva e se o professor não consegue resolver os problemas nesta área, todo o processo de ensino e aprendizagem estará comprometido. A GSA está integralmente relacionada e interligada com a instrução e a ordem, uma vez que as funções exercidas na GSA e as exercidas na instrução estão interligadas (Amado & Freire, 2009; Arends, 1995; Brophy, 1996). Os comportamentos de GSA podem ainda ser encarados como um conjunto de procedimentos, respeitantes ao funcionamento e organização das salas de aula, que bem direcionados evitam o surgimento da indisciplina (Veiga, 2013). É referido por Tauber (1999) que nos primeiros anos de escolaridade se uma sala de aula está descontrolada as crianças têm medo umas das outras. Os alunos apreciam a justiça e admiram um professor que assuma na aula um sistema de regras justo, pois salas indisciplinadas originam o caos e prejudicam o processo de ensino e aprendizagem (Tauber, 1999).

De uma forma geral a GSA caracteriza-se por objetivar uma participação ativa de todos os alunos e consequentemente uma aprendizagem de conteúdos, com

processos de níveis de complexidade crescentes, assim como uma capacidade de expressão, comunicação e ação eficazes, face às múltiplas situações do quotidiano (Arends, 2008; Borg & Falzon, 1990; Teixeira, 2007). A construção de estratégias inovadoras de GSA é um desafio com que os professores se terão que confrontar. Cabe-lhes conceber novas formas, construir ou adaptar estratégias mais adequadas, para alcançar com êxito as aprendizagens dos alunos. O professor deve estimular no aluno o desejo de aprender, de saber mais e decidir aprender. Para tal é precisa uma organização e gestão de estratégias diferenciadas e interativas de aprendizagem (Zóboli, 1996). Os professores, como principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas pedagógicas que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação nos seus alunos (Carvalho, 2011). Como refere Arends (2008) “os professores eficazes têm um conjunto de estratégias de gestão que utilizam conforme as situações exigem” (p. 172). É assim essencial que os professores compreendam o tipo de GSA que os alunos requerem para que se possam evidenciar intelectualmente e socialmente (Doyle, 1986).

É pertinente e relevante destacar que numa revisão de literatura sobre os procedimentos de GSA não existe nenhuma metodologia que possa ser denominada *gestão da sala de aula* (Akin-Little, & Laniti, 2007). Existem no entanto uma série de procedimentos e técnicas que contribuem para a GSA e que dependem de vários fatores (Veiga, 2013).

2.2. Gestão da sala de aula: estudos empíricos

A investigação científica, nos estudos sobre esta temática, tem-se organizado em áreas diferenciadas e abordado diferentes perspetivas, com destaque para a psicologia da educação e da pedagogia (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011). O estudo desta temática tem incluído conceitos e processos complexos, com diversas variáveis, no campo da teoria, investigação e aplicação na aula. Os investigadores têm-se debruçado na descrição de processos e construção de inferências para que possam ser ferramentas utilizadas pelos professores, na gestão das suas aulas, uma vez que a ausência de competências na GSA provoca frequentemente stresse nos professores, um diagnóstico frequente na classe docente, conseqüente da indisciplina nos alunos (Veiga, 2013).

Foi investigada por Grining et al. (2010), com uma amostra de 90 educadores do pré-escolar, a GSA associando a sua preocupação com a influência de fatores de stresse e verificou-se uma relação significativa entre a GSA e os fatores de stresse professados. O stresse existente nos professores, associado a uma GSA deficitária, é um dos elementos com maior relevância e influência no insucesso pessoal e profissional dos mesmos, sentido principalmente nos primeiros anos do exercício da docência e pelos profissionais mais jovens (Ingersol, 2001; Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Foram também realizados estudos sobre as emoções dos professores, que evidenciam o impacto do seu conhecimento e autorregulação das mesmas, na eficácia da GSA. Estas investigações alertam para a lacuna existente de formação nesta área, em particular nos programas de formação de professores (Veiga, 2007) uma vez que a primeira razão para o abandono da profissão docente deve-se a elevados níveis de stresse, derivados de comportamentos indisciplinados (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Num estudo realizado por Ingersol et al. (2001) nos EUA, com 6700 professores, verificou-se que 30% dos que abandonaram a carreira docente mencionaram a indisciplina dos alunos como o motivo central. Numa outra investigação, realizada pela Federação Nacional de Educação (Alves-Pinto et al., 2002), com uma amostra de 7600 agentes educativos em 599 escolas, a indisciplina é apontada como a principal causa do stresse e insatisfação na classe docente. É relevante destacar que nesta investigação 91% dos docentes, do 1º CEB, indicaram que se tem vindo a verificar um aumento da indisciplina. Neste estudo é aludida a pertinência na aquisição de competências de GSA, por parte dos professores, assim como são também apontadas consequências da GSA, extensíveis aos alunos.

É pertinente referir que diversas investigações têm demonstrado que as competências que as crianças adquirem nos primeiros anos de escolaridade, são cruciais para o posterior sucesso académico (Juel, 1988; Cadima, Leal & Cancela, 1998) pelo facto de neste período escolar as crianças serem especialmente permeáveis, ao que estão expostas no contexto educativo (La Paro & Pianta, 2001). Numa revisão da literatura (Briesch & Chafouleas, 2009) para promover o comportamento adequado na aula encontraram-se, de modo geral, efeitos positivos. Várias características das intervenções (*self-management*) foram identificadas, com variações em termos de componentes e do grau de envolvimento dos alunos. A auto-

observação surgiu como fundamental, com efeitos na confiança do aluno, mas destaca-se o reforço e a ação do adulto, no facto de continuaram a ter o seu papel na gestão da sala de aula (Briesch & Chafouleas, 2009).

Para Marzano (2005) a GSA emerge como o fator principal do rendimento escolar dos alunos. Num estudo realizado por Kayikci (2009) sobre a GSA efetivada pelos professores e o efeito nos alunos, encontram-se elevadas correlações positivas e significativas entre a GSA e o comportamento dos alunos nas dimensões consideradas: rendimento escolar, relações entre pares, relação estabelecida com o professor e cumprimento das regras. Foram também registadas por Sterling (2009) correlações significativas entre a GSA e a aprendizagem dos alunos, particularmente nos primeiros dez minutos de aula, durante o primeiro dia de aulas e durante a primeira semana no ano letivo. Foram ainda considerados como elementos importantes e potenciadores de aprendizagem o arranjo do ambiente físico, antes dos alunos entrarem na sala de aula, a preparação da sala de aula, as rotinas e procedimentos, assim como a gestão dos materiais (Sterling, 2009).

Com um programa de GSA intitulado *Consistence Management and Cooperative Discipline*, implementado em 14 escolas do 1º CEB, verificaram-se aumentos significativos no rendimento escolar dos alunos nas áreas de matemática e ciências (Freiberg, Chris, & Templeton, 2009). Numa outra investigação sobre GSA, com a utilização de um programa de aprendizagem baseada no questionamento (*inquiry-based*), verificaram-se melhorias nas aprendizagens realizadas pelos alunos (Poon, Tan, & Tan, 2009). Também no estudo de Akar e Yildirim (2009), realizado com futuros professores, através de um programa de GSA, tendo por base uma aprendizagem construtivista, registaram-se mudanças significativas nas conceções de ensino destes futuros professores, tendo por base um ambiente de aula cooperativo e com maior sensibilidade às diferenças individuais. Consequências idênticas surgiram no estudo de Kaya e Donmez (2009) que utilizaram um programa de aprendizagem construtivista em 15 turmas, desencadeando nos professores posturas otimistas relativamente ao ambiente de aprendizagem, à aprendizagem por questionamento, à utilização da tecnologia educacional, à educação das distintas inteligências, assim como o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Em investigações sobre a qualidade do sistema educativo, tem prevalecido o estudo dos efeitos dos diferentes recursos sobre os resultados académicos, em detrimento da análise da forma como os professores os utilizam e implementam

(Cadima, Leal & Cancela, 2011; Cohen, Raudenbush & Ball, 2003). Tem sido demonstrado que escolas e professores com os mesmos recursos utilizam-nos de maneira diferente, com repercussões diferentes para a aprendizagem (Cadima, Leal & Cancela, 2011; Rutter & Maughan, 2002; Smith, Hardman, Wall, & Mroz, 2004). Embora os recursos sejam importantes, são insuficientes para assegurar práticas adequadas e aprendizagens significativas (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Para uma eficaz GSA são requeridas várias competências psicoeducacionais, da parte do professor, que podem possibilitar a eficácia do ensino e da aprendizagem, assim como prevenir e reduzir comportamentos que perturbam o bom funcionamento da aula. A implementação destas competências deve ser percebida pelos docentes, como um meio de criar ambientes de ensino em que a aprendizagem flua (Veiga, 2013). Têm sido feitas diversas investigações contributivas para o estudo dos efeitos GSA nas aprendizagens dos alunos. Cadima, Cancela e Leal (2011) referem duas linhas de investigação: a investigação «processo-produto» e a investigação sobre a «qualidade».

A investigação «processo-produto» incide particularmente na análise dos comportamentos dos professores e os seus efeitos na aprendizagem dos alunos. O relatório Coleman (1966) cit. por Cadima, Leal e Cancela (2011) minimizou o papel do professor, ao denunciar que o sistema educativo tinha pouca ou nenhuma influência sobre o desempenho académico, sendo este determinado pela origem sociocultural do aluno (Brophy & Good, 1986; Venâncio & Otero, 2003). Estes resultados originaram uma série de estudos, designados por «processo-produto», em que os investigadores procuraram determinar a existência, ou não, de um efeito da escola sobre as aprendizagens das crianças, recorrendo à observação direta de comportamentos específicos dos professores. Estes estudos produziram resultados antagónicos ao relatório Coleman (1966), demonstrando que aquilo que o professor fazia na sala de aula tinha impacto nas aprendizagens dos alunos (Brophy & Good, 1986). Num documento preparado por Brophy (1999), para a *International Academy of Education* e para o *International Bureau of Education da UNESCO*, são descritos alguns princípios para um ensino eficaz, onde se insere um clima de sala apoiante, expectativas elevadas relativamente a todos os alunos, um programa curricular coeso, a explicitação e a clareza dos objetivos de aprendizagem, a criação sistemática de oportunidades para que o tempo despendido pelos alunos se desenrole à volta de atividades intimamente relacionadas com o currículo e a utilização de um discurso

claro e coerente por parte do professor. Numa investigação de Rutter e Maughan (2002) foram identificados, como aspetos pedagógicos mais significativos, a clareza dos objetivos de aprendizagem, a monitorização do interesse e do envolvimento dos alunos, a maximização do tempo de aprendizagem, o encorajamento do trabalho independente, as elevadas expectativas dos professores, as CGA e um bom conhecimento das matérias por parte dos professores (Rutter & Maughan, 2002). A investigação que recorre ao conceito de «qualidade» analisa a influência de aspetos interativos mais globais, em vez de comportamentos específicos, através da observação de um conjunto articulado de indicadores de qualidade. É referido por Cadima, Leal & Cancela (2011) que foi desenvolvido pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (2002), um estudo que envolveu a observação de mais de 800 salas do 1º ano de escolaridade. Os alunos que apresentaram níveis mais elevados de envolvimento nas tarefas, encontravam-se em salas onde ocorriam conversas frequentes e cognitivamente desafiantes, entre o professor e as crianças, onde era dado *feedback* aos alunos, onde o professor era sensível às necessidades e interesses das crianças e nas quais existia um tom emocional positivo subjacente às interações, do que em salas em que estes aspetos não estavam presentes (Cadima, Cancela & Leal, 2011). Outros estudos, que envolveram sub-amostras demonstraram igualmente que características, como a sensibilidade do professor e o *feedback* centrado no processo de aprendizagem, produziam ganhos no desempenho académico, nomeadamente nas competências linguísticas, matemática e no desenvolvimento social das crianças (Cadima, Cancela & Leal, 2011). Os resultados de um estudo de Perry et al. (2007) reforçam as investigações anteriormente explanadas, revelando que em salas onde era fornecido mais apoio instrutivo e emocional, onde os professores respondiam ao interesse e à iniciativa das crianças, forneciam oportunidades de aprendizagem desafiantes e criavam relações sociais positivas, as crianças adquiriam, em média, mais competências de matemática, obtinham maiores ganhos a nível do comportamento adaptativo e tinham perceções mais positivas das suas capacidades académicas. Estudos mais recentes salientam a importância da conjugação de elementos sociais e emocionais, com elementos relativos à instrução, à organização e gestão da aprendizagem.

Num estudo realizado por Howes (2000), um clima emocional global, caracterizado por proximidade e pouco conflito, predizia comportamentos pró sociais

e um menor número de comportamentos disruptivos. Estes resultados parecem apoiar a convicção de que um clima emocional positivo, em que as relações tendem a ser próximas e o professor está atento às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico.

Alguns estudos mostram que um ambiente de elevada qualidade, tanto a nível emocional como da instrução, parece ser particularmente importante para as crianças que iniciam as aprendizagens formais em risco de insucesso escolar. Hughes e Kwok (2006), no seu estudo, salientam que os alunos com maior probabilidade de não conseguir responder às exigências académicas parecem ser particularmente sensíveis a variações no apoio emocional por parte dos professores. Uma relação próxima com o professor parece igualmente contribuir para a aquisição de competências de literacia, em crianças cujos pais têm ideias e crenças autoritárias (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Relações próximas entre o professor e as crianças parecem assim servir como um fator protetor, que pode amortecer os efeitos negativos do ambiente familiar das crianças (Hamre & Pianta, 2005; Mashburn & Pianta, 2006, cit. por Cadima, Leal & Cancela, 2011). Num outro estudo foi verificado que no primeiro ano de escolaridade, quando os professores eram mais sensíveis, as crianças que exibiam problemas de comportamento mostravam mais confiança em si próprias, exibiam menos comportamentos negativos e permaneciam mais tempo na tarefa do que as crianças cujos professores não eram tão apoiantes. Os resultados destes estudos, tomados no seu conjunto, mostram a importância de relações apoiantes, particularmente para as crianças, que poderão ter percursos académicos mais conturbados (Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Na revisão de estudos, destaca-se uma investigação realizada em Portugal (Santos, 2007) em que foi utilizada uma amostra de 277 professores do 1º CEB, do distrito do Porto, cujo objetivo era explorar as crenças dos professores sobre o ensino e as práticas de GSA. Foram registados três grupos de crenças: centradas no professor, centradas no aluno e ambivalentes. De acordo com a análise dos dados verificou-se maior coerência entre as crenças e as práticas, nos professores com perspetivas centradas no professor e no aluno, do que nos professores ambivalentes (Santos, 2007; Veiga, 2007). Enfatiza-se também outra investigação recente (Silva, 2014), realizada em Portugal, com uma amostra de 600 professores. Foi estudada a relação entre o perfil de GSA e o grau de indisciplina percebida pelo professor, a variação da autoeficácia percebida do professor em função do perfil de GSA, entre

outras variáveis. Os resultados mostram que a percepção de indisciplina e a percepção de eficácia variam em função do perfil de GSA (Silva, 2014).

De acordo com o exposto existe a evidência de que três domínios distintos, mas interligados, são centrais na identificação dos processos da sala de aula que mais contribuem para a aprendizagem e para a diminuição de comportamentos disruptivos: elementos relacionados com a instrução, com a gestão da sala de aula e elementos socioemocionais (Cadima, Leal & Cancela, 2011; Perry, Donohue, & Weinstein 2007).

Por último apontam-se os instrumentos de avaliação da GSA que têm sido utilizados: *Teacher efficacy in classroom management and discipline scale*, de Emmer e Hickman (1991), adaptado para Portugal (Veiga, no prelo); *Attitudes and beliefs regarding classroom management style* (Martin & Yin, 1997) e *Behavior and instructional management scale*, (Martin & Sass 2010), que se encontra em estudo de adaptação para Portugal (Veiga, no prelo).

2.3. Gestão da sala de aula: competências

As competências de gestão da aula (CGA), seguidamente abordadas, são consideradas na sua multidimensionalidade, sendo especificamente competências de gestão da planificação, competências de gestão de conteúdos, competências de gestão de comportamentos e competências de gestão de conflitos. São descritas também as competências comunicacionais, na gestão da sala de aula (GSA), no âmbito do Modelo Comunicacional Eclético (MCE), visto este modelo fornecer conceitos, procedimentos e estratégias que pela sua abrangência e facilidade de implementação, facilitam a compreensão dos processos que caracterizam as interações dentro da sala de aula, assim como outros modelos comunicacionais em contexto escolar, devido à sua pertinência. Por último é abordada a disrupção escolar dos alunos pelo facto de ser apontado que, em diversos países, a questão da indisciplina é o problema principal das escolas, dificultando consequentemente a gestão da sala de aula (GSA).

2.3.1. Gestão da planificação

No contexto educativo a planificação pode ser considerada como uma tarefa que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações de ensino e aprendizagem, tendo como propósito alcançar os melhores resultados possíveis. A planificação é assim um processo em constante evolução e não apenas uma mera ordenação de um conjunto de atividades, possuindo como característica central a articulação coerente e operacional de uma série de tarefas com o fim de atingir um objetivo específico, com recurso a metodologias adequadas (Ialá, 2013). Justifica-se assim a pertinência de planificar pois no âmbito pedagógico desempenha uma função fundamental, tanto no domínio didático como na organização estrutural de uma aula, além de desempenhar um papel fulcral na qualidade do ensino em geral (Ialá, 2013).

Planificar pode ajudar a diminuir os problemas associados à GSA no entanto, alguns estudos também apontam efeitos negativos como o facto de os professores não alterarem a sua planificação e desta limitar a aprendizagem provinda da iniciativa pessoal dos alunos (Arends, 2008). O professor tem assim que refletir no modo como planifica, como define as prioridades e as tarefas para que os seus alunos acompanhem o percurso de trabalho tracejado (Rutter & Maughan, 2002; Veiga, 2013). É necessário que o professor reflita sobre o modo como concebe e segue planos, bem como persiste em algumas tarefas para que os seus educandos seguissem o seu processo de trabalho. Uma GSA eficiente passa por uma gestão preventiva, elaborando uma planificação rigorosa dos conteúdos a abordar e uma planificação exequível na atribuição do tempo dado às várias atividades (Arends, 2005; Paulo, 2011; Veiga, 2013). No processo de ensino e aprendizagem a necessidade de planificar tem vindo a aumentar pois planificam-se as unidades didáticas a lecionar ao longo do ano letivo, os planos de aula, as visitas de estudo, assim como as atividades interdisciplinares (Arends, 2008).

Um dos aspetos que diferencia a prática dos professores é a importância que cada um atribui às diferentes tarefas que podem ser aplicadas na sala de aula (Estanqueiro, 2010; Santos, 2001). Para tal são necessárias estratégias baseadas na ação, de modo a estabelecer uma ligação entre os planos elaborados e os objetivos estabelecidos. No início do ano letivo é pertinente que o professor tenha uma visão generalista das aprendizagens e para isso deve delinear as ações a serem

desenvolvidas ao longo do ano letivo. Durante o desenrolar do ano letivo é necessário planificar cada subunidade didática (Paulo, 2011). Tendo em conta o âmbito da turma é necessário elaborar as planificações de aula, correspondentes às ações que se desenvolvem no quotidiano (Roldão, 2009). É de extrema importância ter presente que o facto de elaborar-se um plano de aula é tão importante quanto a capacidade de não o colocar em prática. A aula deve ter em conta a diversidade de interesses e características dos alunos e não uma imitação do que consta num papel (Sanches, 2001). Isto não significa que se perca o fio condutor existente numa planificação mas sim que esta seja flexível ao invés de rígida, de modo a permitir que o professor possa inserir novos elementos ou mudar de direção, caso exista essa necessidade no contexto da turma onde se encontra (Paulo, 2011). Uma boa planificação deve ser flexível, lógica, objetiva e adequada ao perfil dos alunos em questão (Roldão, 2009).

Vários autores investigaram a forma de conseguir o envolvimento dos alunos e a cooperação para que a aprendizagem possa fruir (Arends, 2008; Doyle, 1986; Kounin, 1970; Veiga, 2013). Nesta perspetiva a função principal do professor é a planificação e orquestração das atividades de grupo, concebidas eficazmente de modo a prosseguir a aprendizagem no seu rumo (Arends, 1995). A literatura sugere que para uma eficaz GSA, a planificação do trabalho do professor favorece o rendimento escolar dos alunos. É referido por Arends (1995) que a planificação direciona quer professores como alunos, permitindo-lhes o conhecimento das metas a atingir ao longo do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilita a diminuição de problemas de cariz disciplinar ou de gestão que podem ocorrer na sala de aula.

Doyle e Doyle (1986) investigaram como é que as tarefas académicas específicas estavam relacionadas com a GSA e o envolvimento dos alunos e constataram que os alunos tinham uma influência notória nos requisitos das tarefas da sala de aula (Arends, 1995). Nesta investigação apurou-se que os alunos usavam táticas para forçar o professor a tornar-se mais explícito e conciso, exerciam pressão para reduzir a quantidade de autodireção e influenciavam o professor a pensar cada vez mais por eles. Descobriram também que através de questões sobre os conteúdos e procedimentos, além de mudarem a tarefa abrandavam o ritmo da atividade. O propósito era adiar uma tarefa ou gastar tempo de aula. Tendo em conta a investigação descrita anteriormente, verificam-se duas consequências da planificação

determinantes para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Primeiramente permite direcionar as tarefas dos professores e alunos, facilitando-lhes o conhecimento das metas implícitas nas tarefas que têm que cumprir e como segunda consequência possibilitar a diminuição de problemas, quer disciplinares, quer de gestão, que podem surgir durante uma aula Arends (1995).

Quando os professores são questionados no que concerne aos motivos pelos quais redigem planificações, encontram-se motivações intrínsecas e extrínsecas (Santos, 2007). Os autores Clark e Yinger (1979) encontraram as seguintes razões: a satisfação de necessidades psicológicas imediatas, como reduzir a ansiedade e aumentar a confiança e segurança; a necessidade de preparar mental, física e instrumentalmente os alunos para a instrução, como organizar o material, gerir o tempo na concretização das atividades e conduzir a instrução num processo interativo.

Pode entender-se a planificação como a vertente do ensino em que os professores constroem a rota de ação para a sua GSA, durante um determinado período de tempo, que pode ser organizado anualmente, por semestre, semana, dia ou aula (Imwold, Rider, Twardy, Griffin, & Arsenault, 1984). Numa perspetiva mais cognitivista “a planificação é considerada como o conjunto de processos básicos por meio dos quais uma pessoa representa o futuro, organiza os meios e fins, construindo uma estrutura que lhe sirva de guia na sua atividade futura” (Santos, 2011, p. 23). De acordo com uma perspetiva construtivista a planificação pode ser organizada entre professores e alunos, em que existe flexibilidade do professor criar, ajustar e recriar oportunidades para os alunos interiorizarem os objetivos de aprendizagem definidos pelos próprios, pelos pares ou sugeridos pelo professor (Woolfolk, 2011). Nesta perspetiva é necessário que o professor reflita na sua monitorização e a avalie. É no entanto importante considerar que grande parte do planeamento é mental e que se constrói com os diálogos interiores que o professor vai colocando em prática, no decorrer do dia (Borko & Shavelson, 1988).

A planificação de uma aula tem como objetivo proporcionar uma sequência de passos que se seguem enquanto se ensina. Não existe apenas uma forma ótima de realizar esta planificação mas a investigação mostra que são necessários alguns passos básicos (Sprinthall, 1990). As componentes básicas de um bom plano como é descrito por Sprinthall (1990) basearam-se no trabalho de Hunter (1984) que delineou sete componentes básicas para uma boa planificação. À primeira

componente chamou de «predisposição antecipatória», momento que consiste em motivar e despertar o interesse no aluno para a nova aprendizagem. Hunter (1984) sugere um começo breve mas de alguma forma provocatório, de modo a captar a atenção dos alunos. A segunda componente centra-se no «objetivo e finalidade», em que é explicado aos alunos a importância da matéria que o professor vai lecionar. De acordo com a autora, o professor ao delinear os objetivos aumenta nos seus alunos a possibilidade de compreensão. A terceira componente é a «entrada», sendo aqui que o professor seleciona e aplica a técnica específica de ensino. A quarta componente é a «modelagem» ou seja uma demonstração acompanhada de uma descrição verbal do que se pretende que os alunos façam. O intuito da modelagem é assegurar a facilidade na compreensão da informação entrada. A quinta componente denomina-se «verificar a compreensão», tendo em conta que a planificação eficaz do ensino é interativa e por isso deve-se dedicar-lhe tempo a elaborar questões para verificar a compreensão do aluno. A sexta componente é denominada «prática guiada», pretendendo-se que os alunos realizem atividades com a supervisão direta do professor. Nesta fase os alunos devem realizar parte dos seus trabalhos sozinhos e mostrar os seus resultados pois é mais fácil corrigir os erros mais cedo do que deixar os alunos fazerem um trabalho completo mas incorreto. A última componente é denominada de «prática independente» que ocorre quando os alunos trabalham sozinhos ou em pequenos grupos, sem a supervisão direta do professor. É pertinente lembrar que Hunter (1984) recomendou uma interpretação flexível do seu modelo, devendo este ser associado aos resultados de aprendizagem.

No que respeita à análise do processo de planificação tem-se conhecimento que os estabelecimentos de ensino superior, nos cursos de formação de professores, têm instruído os alunos, futuros docentes, a planificar de acordo com três modelos de planificação, que seguidamente se especificam (Santos, 2011). De acordo com o «modelo racional-linear de Tyler» (1949), a planificação deve ser realizada de forma sequencial, onde primeiramente são selecionados os objetivos de ensino, seguidamente, com vista a alcançar os objetivos selecionados, elaboram-se as atividades de aprendizagem, na fase seguinte organizam-se as atividades de aprendizagem e por último especificam-se os procedimentos de avaliação. Em alternativa a este modelo é apresentado o «modelo cíclico de Yinger» (1977) em que a planificação do professor é numa primeira etapa elaborar a conceção do problema, na segunda etapa é formular a solução do problema que se desenvolve de forma

cíclica e engloba três fases (elaboração, investigação e adaptação) e na última etapa é executada a planificação e implementada a avaliação, assim como o estabelecimento de rotinas de planificação. De acordo com este autor a criação de rotinas tem um papel fulcral nos conhecimentos e experiência do professor. Pacheco (1996) considera que o «modelo linear de Tyler» tem como função descrever a ação do professor e o «modelo cíclico de Yinger» tem como tarefa orientar a ação do professor. As investigações realizadas têm demonstrado que os professores optam por utilizar estratégias de planificação mais informais, não seguindo os procedimentos descritos nos modelos anteriormente apresentados (Clark & Yinger, 1979; Pacheco, 1996). O terceiro modelo, o «modelo não-linear de Weick» (1979) parece encaixar melhor nas ações dos professores, uma vez que estes iniciam as suas atividades originando resultados que são posteriormente organizados em metas. Santos (2011) considera que a planificação é contínua, interativa e dinâmica e que esta sucede anteriormente e posteriormente a qualquer atividade de ensino.

Uma das dimensões importantes da gestão preventiva na sala de aula envolve a planificação e mediação do comportamento dos alunos, durante os períodos mais instáveis de um dia escolar. O começo de uma aula é um período instável pois os alunos vêm de outros contextos, como a casa ou o recreio, onde existem outros conjuntos de normas comportamentais e inserem-se num novo contexto. Nesta altura também os professores têm tarefas administrativas para realizar, como fazer a chamada e escrever o sumário. Gestores eficazes planeiam e executam procedimentos que facilitam o começo do dia. Algumas das estratégias são os professores cumprimentarem os alunos à porta, de modo a dar as boas vindas e edificar assim sentimentos positivos, delegarem algumas tarefas administrativas a alunos que demonstrem ser colaborativos, comunicarem as instruções de forma precisa e estabelecerem acontecimentos rotineiros de modo a transmitir aos alunos que o trabalho vai iniciar-se (Arends, 2008; Doyle, 1986; Kounin, 1970; Santos, 2011).

As transições são períodos críticos de ensino na sala de aula. Elas fazem parte integrante do ensino, tendo em conta que muitas atividades são propostas num período. Se tudo não é gerido eficazmente, as transições podem tornar-se uma fonte importante de perda de tempo e causa de comportamentos desordeiros dos estudantes. De acordo com algumas investigações ocorrem nas salas de aula do 1º CEB, por dia, 31 transições que ocupam cerca de 15% do tempo de aula (Doyle,

1986). A utilização de transições eficazes na sala de aula ajuda os professores a minimizar problemas comportamentais e disruptivos, a maximizar o tempo direcionado para as instruções e a manter condições ótimas de aprendizagem. É durante os períodos de transição que ocorrem muitas das perturbações, sendo por isso crucial a planificação para gerir as transições. Na GSA, é necessário que os professores tenham atitudes para gerir as transições. A forma como o professor gere o período de tempo entre as atividades, influenciará seriamente a qualidade de ensino e aprendizagem na sua sala (Santos, 2007; Veiga, 2013).

Os sistemas de sinais são muito eficazes em crianças mais novas (Arends, 1995). Foi desenvolvido por Bozeman (1985) um conjunto de sinais para “alertar e ajudar os alunos nas transições difíceis e para verificar a sua compreensão do que está a ser ensinado” (Arends, 1995, p. 195). O fim da aula também é um tempo instável na generalidade das salas de aula. Professores eficazes antecipam potenciais problemas de gestão ligados ao final de uma aula e incorporam alguns procedimentos na organização desta como deixar tempo para atividades finais, tais como: recolher livros e trabalhos, distribuir os trabalhos de casa com antecedência para que as questões que surgirem possam ser clarificadas, definir rotinas para recolher trabalhos de modo a não utilizar tempo da aula, definir procedimentos de alerta para que os alunos saibam que se aproxima o fim da aula e que as tarefas têm que estar concluídas, ensinar que os alunos só saem da sala com ordem do professor e não pelo som da campainha. Uma das estratégias, com elevado grau de eficácia, são os sinais visuais ou auditivos consistentes com alertas para que o período de transição está a aproximar-se (Reis, 1988; Rosenberg, et al, 1997; Rosenkoetter & Fowler, 1986; Sainato, 1990; Smith, 1985; Smith et al., 2001, cit. por Arends, 2005). As investigações nesta área recomendam também que os professores circulem pela sala durante os tempos de transição para atender às necessidades individuais dos alunos e esclarecer as suas questões, ajudá-los a preparar para a próxima tarefa e cessar a menor disrupção antes que esta aumente (Fromberg & Driscoll, 1985; Olson & Platt, 2000, cit. por Santos, 2007).

A planificação é assim uma atividade indispensável para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, que se pretende que seja flexível e que preveja com antecedência o uso de materiais que permitam atingir as competências e os indicadores a alcançar. Uma preparação mais justificada da planificação, feita na

sala de aula, é constituinte de elementos complementares a uma eficaz GSA (Veiga, 2013).

2.3.2. Gestão de conteúdos

Os professores como elementos centrais na promoção das aprendizagens dos alunos, desempenham um papel fulcral na implementação das estratégias de aprendizagem, na definição de metas, na proposta de concretização de tarefas e procedimentos de avaliação claros (Bruner, 1986; Veiga Simão, 2002). Têm como objetivo conseguir orientar os alunos para que se tornem autónomos e capazes de autorregular a sua aprendizagem, de modo a que o ensino seja um constructo de significados (Arends, 2008; Doyle, 1986; Kounin, 1970; Veiga, 2013).

A gestão de conteúdos está relacionada com os métodos de ensino utilizados, sejam estes expositivos ou por descoberta orientada (Veiga, 2013). É assim necessário que o professor promova estratégias de GSA para que o conhecimento seja retido e lembrado por mais tempo, aumentando assim a capacidade de aprender outros conteúdos, mais facilmente (Paulo, 2011). Deste modo parece ser essencial que sejam dadas aos alunos oportunidades sistemáticas para analisar, aplicar e avaliar o que aprenderam (Brophy, 1999). Também tem sido associado a melhores resultados académicos o estabelecimento de relações entre o conhecimento atual e o anterior. A investigação tem demonstrado que os professores devem estimular os alunos a processar e refletir sobre os conteúdos, a reconhecer as relações e as implicações das ideias principais, a pensarem de forma crítica e a resolverem problemas (Brophy, 1999). A influência dos conteúdos tem também impacto no envolvimento dos alunos nas tarefas da aula e na ordem na sala de aula. Há por isso que ter em atenção a importância e o gosto relativamente aos conteúdos por parte dos alunos (Paulo, 2011). Porém nem sempre é fácil criar atividades de aprendizagem que interessem, simultaneamente, os alunos mais ativos e os menos ativos (Arends, 2008).

Tem sido dada mais relevância ao ensino de estratégias cognitivas que auxiliem o aluno no desenvolvimento de processos internos, permitindo-lhes assim lidarem com tarefas mais complexas. Os professores que utilizam estas estratégias contribuem para um melhor desempenho académico dos alunos. Quando as atividades da sala de aula envolvem um nível superior de processos cognitivos, tais

como a compreensão, o raciocínio e formulação de problemas, geram ambiguidades e riscos para os alunos. Como reação a esta condição, os alunos tendem a aumentar a clareza das especificações, por parte do professor, contribuindo assim para uma diminuição do fluxo da instrução e reduzindo o seu envolvimento no trabalho. Por contraposição, tarefas simples que envolvam operações mentais menos complexas e mais aglutinadoras, provocam maior adesão à aula e menos resistência às atividades a realizar. O interesse dos participantes nas atividades pode também ser influenciado pelo contexto da sala de aula devido a características específicas, sendo: a multidimensionalidade, a simultaneidade, a imediaticidade, a imprevisibilidade, a publicidade e a historicidade (Doyle, 1986).

A «multidimensionalidade» referencia a elevada quantidade de acontecimentos e tarefas na sala de aula que, devido ao número dos alunos, implicam a organização de uma programação e planificação adequadas. A «simultaneidade» espelha o vasto número de acontecimentos que se desenrolam em simultâneo na sala e aos quais o professor tem de dispensar a devida atenção. Enquanto, por exemplo, dá apoio individualizado a um aluno, o professor não pode perder de vista os restantes elementos da turma, nem permitir a ocorrência de interrupções. A «imediaticidade» manifesta a rapidez com que os acontecimentos sucedem, o que dificulta a ação do professor sobre os mesmos. Quanto à «imprevisibilidade», refere-se ao rumo inesperado que muitas vezes adquirem os acontecimentos e as interações. A «publicidade» relaciona-se com o facto das salas de aula serem espaços onde as regras e valores são julgados por todos. Quanto à «historicidade» são refletidas as vivências comuns que a turma adquire, pelo facto de conviver durante grande parte do seu tempo (Doyle, 1986). Compete ao professor não se acomodar perante as adversidades que surgem. Deve procurar formas de contornar e ultrapassar os seus problemas para criar condições de adaptar a sua atuação como profissional da educação e fundamentalmente procurar formas de melhorar a sua prática letiva (Sanches, 2001).

Como refere Zigmond (1996) as escolas não estão estruturadas com um professor para cada aluno, estando estes agrupados em salas de aula e sendo ensinados em grupos, o que implica que o ensino e aprendizagem que nelas ocorre tem que ser instrumentado e estruturado. Além disso, o tempo que os alunos passam na sala de aula deve ser preenchido produtivamente e a inevitável diversidade nos alunos deve ser tida em atenção na gestão e lecionação dos diversos conteúdos

escolares. Isto implica que os professores, para conseguirem ensinar os conteúdos programáticos do currículo que lecionam, têm que organizar a sua sala de aula e as suas atividades de forma a responder a todos os seus alunos (Brophy, 1996; Bruner, 1986; Veiga Simão, 2002). De acordo com a perspetiva de Estanqueiro (2010) os professores devem ter estratégias específicas para distintos tipos de aula, sejam expositivas, trabalho de pares, espaço para debate ou para aulas de trabalhos em grupo. Deste modo construirão um ambiente de aprendizagem que assegura a cooperação dos alunos, nas tarefas de aprendizagem. Uma gestão eficaz dos conteúdos a lecionar da sala de aula conduz a ambientes de aprendizagem muito positivos. Na atualidade envolvente das escolas pretende-se que o professor proporcione um ensino que permita a construção de aprendizagens significativas e que transforme o saber em saber fazer, ou seja que desenvolva diversas competências nos alunos (Arends, 2008; Bruner, 1986; Veiga Simão, 2002; Veiga, 2013).

Optou-se por abordar e explorar três métodos para a gestão de conteúdos na sala de aula: «acontecimentos instrucionais»; «aprendizagem por questionamento» e «aprendizagem por receção significativa». De acordo com o modelo de «acontecimentos instrucionais» de Gagné, Golas e Keller (2005) as fases de processamento da informação na aprendizagem do aluno relacionam-se com as fases do ensino do professor, como se pode verificar no quadro que se segue:

Quadro 1

Fases do processamento da informação na aprendizagem e no ensino

Processo da aprendizagem	Processo de ensino
Atenção (alerta)	Captar a atenção do aluno (novidade).
Expetativa	Mostrar os objetos e a sua importância.
Memória de trabalho	Ligar a nova informação com a já conhecida (recordar).
Perceção seletiva	Salientar o mais importante (evitar pormenores).
Memória a longo prazo	Fornecer guias de estudo (resumos, esquemas)
Resposta	Praticar (exercícios).
Reforço	Dar feedback.
Recuperação	Avaliação do desempenho.
Retenção e transferência	Fornecer dicas, fazer revisões.

Fases segundo Gagné (extraído de Veiga (2013, p.549), adaptado de Gagné, Golas, & Keller, 2005)

Tendo em conta as fases ocorridas no processo de aprendizagem, o professor deverá organizar o seu processo de ensino com fases sequenciais correspondentes, com tempos estipulados e com objetivos específicos e planeados (Gagné, Golas, & Keller, 2005; Veiga, 2013). Deverá então captar a atenção do aluno, recorrendo à novidade e aniquilando dessa forma distratores; mostrar os objetivos e a sua importância; ir relacionando a nova informação com a que o aluno já conhece; salientar o mais importante; fornecer guias de estudo elaborando resumos, esquemas e gráficos; conduzir os alunos a praticar, marcando exercícios ou trabalhos para casa; deve dar *feedback* aos alunos do trabalho realizado; deve avaliar o desempenho e por último fazer revisões, fornecer dicas e estratégias de recuperação de informação. A investigação tem demonstrado que o tipo de *feedback* que os professores fornecem aos alunos é essencial para a aprendizagem e contribui para a sua motivação, uma vez que apoia o envolvimento continuado no processo de aprendizagem (Gagné, Golas & Keller, 2005; Silva, 2014; Tauber, 1999). O *feedback* focado na atenção dos alunos no processo de aprendizagem e não apenas na resposta correta ou no final da atividade, promove o aumento da compreensão dos conceitos lecionados assim como a motivação para a aprendizagem, na medida em que fornecerá informações concretas aos alunos sobre as razões pelas quais as suas respostas estão corretas ou incorretas. Neste modelo de processamento da informação na aprendizagem e no ensino, o começo da aula é fundamental para que, depois de anulados possíveis distratores, possam ser evidenciados os conceitos a aprender. Também neste modelo é enfatizada a importância de no período final da aula, serem revistas as duas ou três ideias mais importantes da matéria lecionada (Gagné, Golas & Keller, 2005). Os professores com elevadas expectativas e eficazes elaboram um enquadramento que contextualiza a aprendizagem fornecendo instruções e explicações claras, da orientação da atenção do aluno para a tarefa e do estabelecimento de ligações entre conceitos. São também características das práticas destes professores a utilização de questões abertas, com implicância de um pensamento de maior complexidade cognitiva (Roldão, 2009; Sanches, 2001; Veiga, 2013).

De acordo com as teorias cognitivistas a «aprendizagem por descoberta» insere-se numa «aprendizagem por questionamento». Bruner (1986) considera que a aprendizagem é mais eficaz quando envolve o aluno no processo de descoberta e na utilização de metodologias científicas. Nesta teoria é valorizada a ação do aluno, o facto de ser conduzido a descobrir o que se lhe quer ensinar. Nesta perspetiva o

ensino deverá ser realizado pela pesquisa, descoberta e integração de informação nova, organizando hierarquicamente conceitos do “simples, do concreto e do particular, para o complexo, o abstrato e o geral” (Veiga, 2013, p. 550). Deverá ainda constar a representação motora, em que se executam ações concretas e experiências com objetos; a representação icônica, que se centra na apresentação das imagens dos objetos e a representação simbólica, que se define em termos de linguagem e abstração. É importante que os temas ensinados estejam relacionados com as vivências dos alunos e adaptados ao seu nível etário. Nesta metodologia de ensino as perguntas úteis e a organização da aula assumem características próprias. As primeiras colocam um problema, com o propósito de estimular o raciocínio dos alunos e que os leve a atuar em diferentes momentos, a segunda para que o trabalho em equipa e o acesso ao equipamento seja facilitado deverão ser utilizadas as salas destinadas às aulas práticas, ocorrendo assim uma aprendizagem autorregulada por uma descoberta orientada (Bruner, 1986; Poon, Tan, & Tan, 2009). As vantagens encontradas neste modelo são a possibilidade de o aluno ter uma participação ativa, a promoção do gosto pela aprendizagem, desenvoltura da criatividade, a capacitação de resolução de problemas, aumento da autoestima e a percepção de capacidades para o sucesso através do esforço. Permitir que os alunos participem na aula com as suas ideias, assim como dar-lhes tempo para elaborarem a sua resposta parece constituir um fator encorajador para que os alunos pensem de forma mais aprofundada (Van Zee, Iwasyk, Kurose, Simpson, & Wild, 2001, cit. por Veiga, 2013). As desvantagens desta metodologia são uma aprendizagem mais morosa e dispendiosa, que favorece os melhores alunos e é pouco eficaz com turmas numerosas, provocando uma sensação caótica na aula (Veiga, 2013). Nesta teoria Bruner (1986) e Woolfolk (2011) referem que o método de aprendizagem por descoberta não pode ser um método único utilizado para as aprendizagens escolares “pois não se pode exigir que os alunos passem o tempo a redescobrir o que já foi descoberto” (Veiga, 2013, p. 551).

Ausubel (1999) enfatiza a teoria de aprendizagem por «receção verbal significativa». Trata-se de um método dedutivo que parte do geral para o particular ou seja o ensino parte de conceitos gerais para conceitos específicos, em que a aprendizagem ocorre através da colocação de novas informações num sistema hierárquico de conceitos, reorganizando-se assim a estrutura cognitiva. A nova informação deve ter elementos que se relacionem com a matéria que o aluno já

domina, para que a aprendizagem seja compreendida e não apenas memorizada e reproduzida mecanicamente. Nesta teoria é dado especial enfoque aos organizadores prévios ou pontes cognitivas, considerados facilitadores para que os alunos consigam estabelecer a relação entre o que já sabem e a nova informação a aprender (Veiga, 2013). Estes organizadores prévios podem assumir diversas formas, tais como um conceito alargado que abranja a informação que irá ser ensinada, a apresentação de tópicos que elucidem quais as matérias principais a serem lecionadas na aula, a apresentação dos objetivos que se pretendem alcançar e a apresentação de metáforas (Veiga, 2013). São valorizados alguns aspetos no ensino tais como: a realização de testes diagnósticos no início do ano; exposição verbal; revisões; utilização de material de apoio; apresentação de organizadores prévios e conceitos hierarquizados; interação entre o professor e o aluno; interação entre os alunos; sistematização da informação; apelo à compreensão (Veiga, 2013). As vantagens desta metodologia são uma maior rapidez do ensino, o facto de ser mais económico e a forma como é realizada a transmissão dos conhecimentos, pois existe informação disponível em grande quantidade. As desvantagens apresentadas são a aprendizagem tender para a memorização, os alunos terem um papel mais passivo e uma metodologia que apela a estruturas mais formais, exigindo competências que podem ainda não ter sido adquiridas por alguns alunos (Veiga, 2013). O professor pode deparar-se com dificuldade em optar por uma metodologia de trabalho em virtude das suas conceções, preferências ou obrigação no cumprimento do programa. De um modo geral o «método de aprendizagem por descoberta» é o mais indicado até ao fim do 1º CEB, o «método de aprendizagem por descoberta orientada» mais direcionado para o 2º e 3º ciclo do ensino básico e o «método de aprendizagem por receção verbal significativa» o que é utilizado no ensino secundário e superior. O «método de acontecimentos instrucionais» pode ser tido como referencial em qualquer nível de ensino (Gagné, Golas, & Keller, 2005; Woolfolk, 2011).

De acordo com as competências de conteúdos salientadas pelos três métodos, incorre maior enfoque no tipo de informação que é dada ao aluno e o grau de dificuldade da tarefa (Veiga, 2013). A investigação confere que o envolvimento dos alunos nas aprendizagens aumenta, quando a tarefa é percebida como tendo uma dificuldade moderada (Britt, 2005). É importante que os alunos percecionem que a matéria que o professor ensina está ao alcance de todos e para isso o professor deve levar o aluno a crer que o esforço é o caminho para o sucesso, o que lhe poderá

trazer grandes benefícios. Devido à heterogeneidade dos alunos a necessidade de diferenciação e individualização do que é ensinado e dos respetivos conteúdos, requer por parte do professor competências adicionais na planificação e gestão das atividades, de acordo com a especificidade do trabalho realizado (Woolfork, 2011).

Também a informação que é passada ao aluno é uma relevante competência para gerir conteúdos. A informação deve adequar-se ao aluno pela sua clareza e quantidade de pormenores. Defendida pela investigação psicoeducacional, o professor deve proporcionar informação necessária para que o aluno entenda a estrutura, sendo salientados os aspetos mais importantes evitando assim que os alunos se dispersem com pormenores (Gagné, Golas, & Keller, 2005). Como as aulas são uma série de tarefas sequenciais, o aluno deve dispor de elementos informativos que permitam autorregular-se, realizar tarefas de aprofundamento ou complementares nas transições das diversas atividades desempenhadas na aula. Para que o aluno tenha a noção da qualidade do seu desempenho escolar, o *feedback* e situações de avaliação da aprendizagem devem ser frequentes (Black, 2004; Gagné, Golas, & Keller, 2005). Esta ideia pode ser posta em ação com o arquivo dos trabalhos dos alunos, onde vão sendo armazenadas as suas correções com as avaliações do professor, em que uma das operacionalizações desta ideia é o uso do portefólio, onde os trabalhos dos alunos vão sendo compilados e associadas as respetivas classificações do professor e correções do aluno (White, 2005; Woolfolk, 2011).

A adaptação dos conteúdos do currículo ao contexto das aprendizagens e aos alunos constitui uma prioridade. As adaptações curriculares devem fazer parte do quotidiano de cada professor. Investir no envolvimento dos alunos pode ser a chave do sucesso para as aprendizagens que se pretendem realizar mas o aluno tem de perceber qual a forma de atuar e quais os objetivos específicos de cada estratégia que está a ser utilizada. É necessário colocar os alunos a fazer, a interagir e não apenas a ouvir a mensagem que o professor tem para transmitir (Arends, 2008). Este clima de sala de aula permite a partilha e a socialização de saberes, introduz dinâmicas na aula que geram mais competências, desenvolvem a autonomia e a responsabilidade (Paulo, 2011; Silva, 2014).

É pertinente uma adaptação à mudança no processo de ensino e aprendizagem, na GSA e na forma como as estratégias de gestão dos conteúdos são desenvolvidas,

de forma a adaptá-las aos alunos específicos de uma determinada turma (Estanqueiro, 2010).

2.3.3. Gestão de comportamentos

De acordo com o modelo teórico de Levin e Nolan (2000) a GSA objetiva a conceção das condições necessárias à aprendizagem, no entanto delinea também estratégias para a intervenção no comportamento inadequado, como forma de potenciar a disciplina e facilitar a GSA. A gestão de comportamentos está ligada ao tipo de autoridade do professor na aula e inclui algumas especificidades, seguidamente consideradas (Veiga, 2013).

Para compreender as causas dos problemas comportamentais a investigação centra-se em várias perspetivas. Numa investigação, liderada por Dreikurs (1964), Glasser (1969) e Canter e Canter (1976) o foco da investigação é centrado no aluno. É considerado que as causas centram-se em fatores psicológicos como a insegurança, necessidade de atenção, ansiedade, falta de disciplina e também fatores sociológicos, como a superproteção parental e mau relacionamento com os colegas. As diretrizes dadas aos professores para lidar com as questões comportamentais, enfatizam a ajuda individual ao aluno, através de aconselhamento ou alteração de comportamentos e demonstram menos preocupação com a gestão da turma (Arends, 1995). Uma das investigações clássicas, o estudo de Kounin (1970) perspetiva uma visão dispare, que veio influenciar o conceito e o processo de GSA. Kounin (1970) apurou que a forma como os professores controlavam e disciplinavam os alunos não surtia tanta eficácia em termos individuais mas sim na forma como os professores geriam os grupos. Para Kounin (1970) o êxito na gestão consistia em salas de aula onde o envolvimento no trabalho era elevado e os desvios dos alunos eram minimizados. Conceptualizou assim na sua investigação, oito variáveis diferentes para descrever o comportamento de gestão de grupos dos professores: «olho de lince» sendo a capacidade para se aperceber de um comportamento desviante logo no início; «sobreposição» como a capacidade para lidar com um comportamento desviante enquanto prossegue com a aula; «tranquilidade» com a inexistência de comportamentos que interrompam a aula; «ímpeto» com a inexistência de comportamentos que atrasem o ritmo da aula; «alertas» para o grupo, sendo técnicas usadas pelos professores para manterem atentos os aluno que não estão envolvidos nas tarefas e avisá-los da tarefa que se

segue; «responsabilidade» sendo técnicas usadas pelos professores para responsabilizar os alunos no empenho das tarefas; «despertar do desafio» sendo técnicas usadas pelo professor para manter os alunos entusiasmados e envolvidos e por último a «variedade» sendo a diversidade nos diversos momentos da aula. Foram encontrados vários aspetos do comportamento de gestão do professor e do comportamento das crianças, dando um enorme contributo para a abordagem do problema da GSA. Na correlação estudada entre os comportamentos de gestão do professor e o comportamento das crianças, o «olho de lince», o «ímpeto», a «sobreposição», a «tranquilidade» e os «alertas» ao grupo, parecem aumentar o envolvimento dos alunos no trabalho e o «olho de lince» e o «ímpeto» diminuem os desvios dos alunos. A variedade é o comportamento que mais ajuda a promover o envolvimento no trabalho. Uma das conclusões a salientar é o benefício do estabelecimento de rotinas, para a gestão eficaz, logo no começo do ano letivo (Arends, 1995).

Tal como é referido por Veiga (2013) a prevenção de comportamentos desadequados pode ser operacionalizada com regras claras e rotinas, procedendo à prévia adequação dos espaços da sala de aula, estabelecendo procedimentos, estruturando os tempos e as atividades da aula e evidenciando a relevância da aprendizagem, aos alunos e aos seus encarregados de educação. Estas regras e procedimentos têm valor quando existe um ensino ativo, quando os envolvidos as aprendem e aceitam. Os gestores eficazes, regra geral, estabelecem poucas regras e procedimentos mas transmitem-nas de forma clara e o seu uso é consistente, de modo a torna-los rotineiros através da sua constante repetição, certificando-se que os alunos compreendem os propósitos da regra e da sua fundamentação, quer seja moral ou prática e embora no regulamento interno de cada escola existam regras, algumas podem ser especificadas para cada disciplina ou professor (Veiga, 2013). É um elemento chave na gestão do comportamento escolar, salientar ao aluno a necessidade das regras e a estruturação do estabelecimento das mesmas (Kayikci, 2009). A investigação tem apurado que as regras devem ser elaboradas positivamente, claras, sucintas e de interiorização fácil (Amado & Freire, 2009; Veiga, 2013). As regras fomentam ambientes positivos de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, principalmente quando os alunos têm um papel ativo na sua criação e na determinação das consequências, quando ocorre a sua transgressão. Também para Arends (1995) uma

gestão eficaz exige consistência no cumprimento das regras e na aplicação dos procedimentos estabelecidos numa sala de aula e considera ser requerida “uma energia considerável e até coragem pessoal para fazer cumprir as regras consistentemente” (Arends, 1995, p. 193). O autor defende que se isto não suceder quaisquer regras e procedimentos se dissolvem. Gerir o comportamento perturbador numa sala de aula, apela a um conhecimento específico de conceitos e a um repertório determinado de competências (Arends, 1995; Kayikci, 2009).

Existe também a teoria de que alguns comportamentos desadequados podem ser ignorados, tratando-se de uma estratégia que é eficaz perante comportamentos que são percecionados como não sendo graves e frequentes, que não são percebidos pelos restantes alunos na sala de aula e cuja intervenção do professor poderia trazer mais perturbações (Woolfolk, 2011). Por outro lado a inação de um professor face a um comportamento desajustado pode originar o efeito de onda (Kounin, 1970). A eficácia de atuação do professor requer que o professor dê *feedback* ao aluno da inadequação do comportamento observado e que seja descrita com objetividade e especificidade de como deverá agir (Veiga, 2013). Relativamente aos comportamentos que não podem ser ignorados os professores podem recorrer a elementos de comunicação não-verbal, através de gestos ou posturas que transmitem uma linguagem corporal, tais como o contacto visual em que o professor olha diretamente para o aluno, levanta a sobrancelha, faz um gesto de silêncio ou simplesmente uma aproximação do aluno pode parar com o comportamento desadequado (Guerrero, 2006).

As causas mais importantes do comportamento desajustado dos alunos, indicados pelos professores, são o facto de os alunos considerarem o trabalho escolar maçador e sem importância, os problemas emocionais e psicológicos advindos do ambiente familiar, revolta dos alunos para com o sistema escolar e rebeldia inerente ao processo de crescimento (Arends, 1995). Para a gestão deste comportamento Glasser (1998) recomenda, numa abordagem generalizada, que os professores para lidarem com comportamentos desviantes não se devem centrar na busca das suas causas mas sim no próprio comportamento e encontrar formas de o alterar durante o tempo que o aluno permanece na aula. Esta abordagem dá ênfase à importância da deteção do comportamento inadequado com precisão e intervenção rápida. Os professores com «olho de lince» detetam de imediato o comportamento desajustado e o aluno responsável pelo mesmo (Kounin, 1970). A gestão dos comportamentos

dos alunos na escola, em geral, e na aula em particular, depende da compreensão de diversos fatores como o “desenvolvimento psicológico, do conhecimento de como se realiza a aprendizagem e de como os alunos são motivados” (Veiga, 2013, p. 546).

Existem ainda situações, designadas por Kounin (1970), como «incidentes para interrupção», que se não forem tratadas no imediato evoluirão para problemas mais alargados de GSA. As práticas de GSA de uns professores são marcadamente diferentes das de outros e a forma como os professores respondem a estes incidentes pode variar amplamente. A investigação de Kounin (1970) foi prolongada e consideraram-se um conjunto de princípios gerais para o uso dos comportamentos de interrupção por parte dos professores: solicitar ao aluno para parar com o comportamento inadequado e manter o contacto com a criança até que o comportamento adequado seja corretamente desempenhado; estabelecer contacto visual com o aluno até que o comportamento adequado regresse, isto é apropriado quando o professor tem a certeza de que o aluno sabe qual é a resposta correta; apresentar ou relembrar ao aluno a regra ou procedimento correto; pedir ao aluno para identificar o procedimento correto e informá-lo do mesmo, caso não o tenha compreendido; impor a consequência ou o castigo para a violação da regra ou do procedimento. Habitualmente a consequência para a violação de um procedimento é simplesmente repetir o procedimento até ser feito corretamente. Quando um aluno compreende o procedimento e não o cumpre para receber atenção ou por outras razões inadequadas, o professor pode usar uma penalidade, tal como retirar um privilégio; mudar de atividade pois com frequência o comportamento fora da tarefa ocorre quando os alunos estão ocupados demasiado tempo em tarefas repetitivas e aborrecidas ou em recitações longas. Quando o comportamento fora da tarefa se espalha numa turma, injetar variedade no trabalho no lugar, mudar a orientação na discussão ou mudar para uma atividade que exija outro tipo de resposta dos alunos são métodos adequados (Veiga, 2013).

Os investigadores que trabalharam com uma orientação para o ensino eficaz evidenciam a relevância do envolvimento e ocupação dos alunos nas tarefas escolares pois encontram uma relação forte entre o envolvimento dos alunos e o seu rendimento escolar (Stanford, 1970, cit. por Arends, 1995). Foram registadas por Arends (1995) fortes relações entre o comportamento do aluno na tarefa e uma série de comportamentos do professor. Os professores eficazes lidam com os problemas comportamentais através de uma gestão preventiva pois em contextos de interação

de grupos de pessoas, os potenciais problemas podem ser prevenidos através da planificação antecipada de regras e de procedimentos. Na sala de aula são requeridas regras e procedimentos para coordenar atividades importantes. As regras são entendidas como afirmações específicas que delineiam o que é esperado e não esperado por parte dos alunos. Geralmente são escritas, clarificadas aos alunos e restringidas a um número. Os procedimentos referem-se à maneira de fazer com que o trabalho e as atividades decorram da forma pretendida. Algumas das atividades mais importantes, que requerem regras para orientar o comportamento e procedimentos para que o trabalho decorra eficazmente na sala de aula são: os movimentos dos alunos, as suas conversas e como preencher os tempos mortos (Arends, 1995). No que respeita aos movimentos dos alunos estes movimentam-se na sala de aula para realizar várias tarefas como por exemplo obter e devolver material e afiar o lápis. Para Arends (1995) gestores eficazes da sala de aula concebem modos para fazer os movimentos necessários dos alunos fluírem suavemente. Os professores organizam procedimentos eficazes para fazer filas, distribuir o material, limitam o número de aluno em movimento e especificam aqueles que devem estar sentados (Arends, 1995). Na sua maioria os professores estabelecem regras idênticas quanto ao conversar na sala de aula que são: aquando a explicação da matéria por parte do professor não é permitido falar no entanto, durante o trabalho de grupo já é permitido e encorajado falar baixo e em situação de festa é permitido conversar. Para regular as conversas dos alunos, os gestores eficazes de sala de aula têm um conjunto claro de regras que, sendo mais específicas, permitem tornar o discurso da sala de aula mais produtivo. São procedimentos como falar um aluno de cada vez, saber escutar as ideias dos outros, levantar o braço para falar e esperar pela sua vez (Arends, 1995; Silva, 2014; Veiga, 2013). Para os tempos mortos também são necessárias regras e procedimentos. Tomemos como exemplo quando os alunos estão a trabalhar no lugar e uns terminam as tarefas propostas primeiro do que outros. Os gestores eficazes concebem regras e procedimentos que regulem a conversa e o movimento dos alunos nesta altura. Um exemplo pode ser o aluno que termina a tarefa mais cedo ler um livro silenciosamente (Arends, 1995).

Segundo Evertson e Emmer (1982), existem uma série de procedimentos para desenvolver a responsabilidade dos alunos pelo seu trabalho escolar e pelo seu comportamento, envolvendo assim a esfera de uma gestão preventiva. Estes autores

identificaram seis áreas a que os professores devem dar atenção para desenvolver a responsabilidade dos seus alunos:

1. Clarificação das tarefas: os requisitos podem variar bastante tendo em conta o professor, a disciplina, o ano de escolaridade e as próprias preferências do professor. O professor deve ter um conjunto de expectativas relativamente à execução do trabalho, apresentação, âmbito e prazos de entrega.
2. Comunicação das tarefas: as tarefas devem ser claras de modo a que os alunos compreendam o que têm que fazer e os critérios de avaliação devem ser explicitados para que os alunos saibam o que o professor valorizará.
3. Monitorização do trabalho dos alunos: é muito importante o professor ter consciência do progresso dos alunos e deve por isso verificar o trabalho de cada aluno.
4. Correção do trabalho: o professor necessita de um sistema para corrigir os trabalhos. Os exercícios com resposta específica podem ser corrigidos pelos alunos. O professor deve estabelecer procedimentos para a correção e para entrega de trabalhos.
5. Fornecimento de *feedback* aos alunos: através da prática e do *feedback* que os alunos vão evoluindo nas suas aprendizagens. As rotinas regulares para correção dos trabalhos são úteis.
6. Clarificação das instruções: os gestores eficazes dão instruções claras e específicas que ajudam os alunos a obter sucesso e a aprender. A planificação é essencial neste contexto, assim como a consciência da compreensão dos alunos. Também a precisão e clareza da expressão oral do professor são importantes.

Para Arends (1995) uma gestão eficaz na sala de aula não é baseada apenas em regras, procedimentos e técnicas pois existe uma dimensão de liderança aliada, ao estilo pessoal e talvez mesmo à força interior de cada professor. O sucesso da liderança depende, para o autor, do grau em que a pessoa se demonstra confiante e da intensidade com que pretende e consegue exercer influência interpessoal. No entanto definir as características de um professor seguro não é uma definição que possa ser dada com precisão. Arends (1995) listou alguns comportamentos comuns que as pessoas seguras de si demonstram que incidem na voz, na postura, na convicção e no vestuário. As pessoas seguras de si falam com um volume suficiente para serem ouvidas e expressam as suas ideias e desejos com convicção;

permanecem direitas, andam vigorosamente e olham as pessoas nos olhos; acreditam nelas próprias, nas suas ideias e nas suas decisões; usam roupas para chamar a atenção sobre si próprias. O ambiente situacional, no que concerne ao aspeto da segurança, é pertinente pois um indivíduo pode sentir-se confiante num contexto e noutra não. Mesmo pessoas muito confiantes, num contexto novo, sentir-se-ão com menos confiança. A confiança só é projetada se os outros a perceberem dessa forma. A influência interpessoal deve ser usada meramente para o alcance de objetivos escolares e sociais positivos, não tendo como objetivo a dominação pessoal (Arends, 1995).

Seguidamente são apresentadas as fontes de influência, para professores e alunos, que moldam os acontecimentos da sala de aula.

Quadro 2

Fontes de influência para professores e alunos nas salas de aula

Fontes de influência	Professores	Alunos
Influência pela recompensa	Os professores têm o controlo das notas e podem recompensar os alunos com boas notas.	Os alunos podem controlar o seu próprio comportamento e podem recompensar os professores com bom comportamento.
Influência Coerciva	Os professores podem negar boas notas e privilégios especiais e impor penalidades.	Os alunos podem negar comportamentos de envolvimento e de cooperação.
Influência legítima	O cargo de professor confere legalmente poder.	Os alunos têm pouco poder legítimo; têm direitos consideráveis.
Influência como especialista	Os professores pela sua formação têm conhecimentos especiais que são valorizados por muitos alunos.	Alguns alunos «os verdadeiramente inteligentes», têm um poder derivado do seu conhecimento que pode, em certos casos, competir com o do professor.
Influência como referência	Os professores exercem influência como referência através do seu próprio carisma.	Os alunos populares têm uma grande quantidade de poder de referência dentro da cultura de pares.

Fontes extraídas de Arends (2005, p. 203)

Um dos princípios da psicologia é que quando alguns comportamentos são reforçados tendem a ser repetidos e comportamentos sem reforço tendem a diminuir

ou mesmo a desaparecer. Segundo Arends (1995) os reforços utilizados para influenciar o comportamento dos alunos baseiam-se na capacidade que os professores têm para identificar quais são os comportamentos desejáveis e quais os reforços adequados e a utilização desses reforçadores para encorajar e fortalecer comportamentos desejados. O reforçador mais acessível dos professores numa sala de aula é o elogio. Brophy (1996) fez a revisão de várias investigações sobre este tema e chegou a alguns princípios para o elogio eficaz, que seguidamente se descrevem.

Quadro 3
Princípios para o elogio eficaz

Elogio eficaz	Elogio ineficaz
1.É distribuído contingentemente.	1.É distribuído aleatoriamente ou de forma não sistemática.
2.Especifica os aspetos da realização.	2.Restringe-se a reações globais positivas.
3.Mostra espontaneidade, variedade e outros sinais de credibilidade; sugere uma atenção clara à realização do aluno.	3.Mostra uma uniformidade branda que sugere uma resposta condicionada com um mínimo de atenção.
4. Recompensa o facto de atingir os critérios especificados de desempenho (que podem incluir critérios de esforço).	4. Recompensa a mera participação sem consideração dos processos ou dos produtos do desempenho.
5. Fornece informações ao aluno acerca da sua competência ou do valor das suas realizações.	5. Não dá nenhuma informação ou dá aos alunos informação acerca do seu estatuto.
6. Orienta os alunos para uma melhor apreciação dos seus próprios comportamentos relacionados com as tarefas e para refletirem acerca da resolução de problemas.	6. Orienta os alunos para as comparações com outros e para pensar em competição.
7. Usa as realizações anteriores do aluno como contexto para descrever as realizações presentes.	7.Usa as realizações dos colegas como contexto para descrever as realizações presentes do aluno.
8.É dado em reconhecimento do esforço notório ou do sucesso em tarefas difíceis (para este aluno).	8.É dado sem considerar o esforço despendido ou o significado da realização (para este aluno).
9. Atribui o sucesso ao esforço e à aptidão, implicando que sucessos semelhantes podem ser esperados no futuro.	9. Atribui o sucesso apenas à aptidão ou a fatores externos como a sorte ou a dificuldade da tarefa.
10.Promove atribuições endógenas (os alunos acreditam que eles despendem esforços na tarefa porque gostam dela e/ou querem desenvolver competências relevantes para a tarefa).	10.Promove atribuições exógenas (os alunos acreditam que despendem esforços na tarefa por razões externas – para agradecer ao professor, ganhar uma competição ou uma recompensa)
11.Centra a atenção dos alunos nos seus próprios comportamentos relevantes para a tarefa.	11.Centra a atenção dos alunos no professor como uma figura de autoridade externa que os manipula.
12. Promove a apreciação e as atribuições desejáveis acerca do comportamento relevante para a tarefa depois de completar o processo.	12.Intromete-se no processo em curso, desviando a atenção do comportamento relevante para a tarefa.

Princípios extraídos de Arends (1995, p.204) adaptado de Brophy (1981)

Os comportamentos desejáveis também podem ser encorajados através da atribuição de recompensas e privilégios aos alunos (Arends, 1995). Este sistema, concebido de forma cuidada, pode encorajar determinados comportamentos e reduzir outros. Os professores eficazes envolvem os alunos na identificação das recompensas e privilégios pois o que é uma recompensa ou privilégio para alguns alunos pode não ser encarado como tal para outros (Arends, 1995). Para desencorajar comportamentos desajustados e infrações às regras estabelecidas são utilizadas punições e castigos. Estas medidas são bastante limitadas e incluem retirar pontos que afetam as notas pelo comportamento inadequado; fazer com que os alunos percam o recreio ou que permaneçam na escola depois de acabarem as aulas; retirar privilégios; expulsar o aluno da aula ou enviá-lo ao conselho diretivo (Arends, 1995). São apresentados por Emmeretall (1984) cit. por Arends (1995) cinco princípios para o uso de castigos.

1. Utilização de reduções nas notas para comportamentos relacionados com as tarefas ou com os trabalhos, tais como: não fazer os trabalhos ou entregá-los incompletos. Quando um problema se torna crónico, como não fazer os trabalhos deve contactar-se com os pais do aluno, conversar com o aluno e tentar chegar à fonte do problema.
2. Implementação de um sistema de multas ou de perda de mérito para lidar com violações repetidas das regras e dos procedimentos, especialmente aqueles que envolvem a recusa deliberada em obedecer a pedidos razoáveis. Tais comportamentos podem incluir estar na conversa durante a exposição do professor, ou sair do lugar. Não serão necessárias penalidades para lidar com ocorrências ocasionais destes tipos de comportamentos inadequados no entanto, os alunos que persistem em tal comportamento precisam de uma penalidade como dissuasora. É aconselhável um aviso e quando o comportamento persistir, aplicar uma multa.
3. Impressão de um tom mais positivo quando se lida com um aluno que recebe castigos frequentemente. Deve formular-se um plano para parar com o comportamento inadequado, tendo a certeza de que ele compreende o que é que não é um comportamento aceitável.
4. Limitação do uso de penalidades como as multas e comportamentos facilmente observáveis que representam infrações importantes ou crónicas às regras e aos procedimentos. A razão para esta limitação é a de que um

sistema de penalidades só funciona se for usado consistentemente. Para que isso aconteça é preciso conseguir-se detetar o comportamento inadequado quando ele ocorre. Se não se consegue, vai-se andar constantemente a tentar apanhar os alunos que se portam mal. Por exemplo, não se deve multar todos os alunos que sussurram durante o trabalho no lugar. Pode-se lidar com tais acontecimentos de forma mais simples pois não se quer passar o tempo a verificar se os alunos estão a sussurrar. Pode-se usar no entanto uma multa se o aluno não para quando lhe é pedido.

5. Manutenção da sala de aula num ambiente positivo e proporcionando apoio aos alunos. As penalidades devem servir principalmente como dissuasoras e devem ser pouco usadas. Tentar confiar nas recompensas e no encorajamento pessoal para manter o bom comportamento.

Foi desenvolvido por Canter e Canter (2001) um programa denominado de «disciplina assertiva» que admite os professores controlarem o comportamento dos seus alunos, insistindo num comportamento adequado e respondendo assertivamente às infrações. Seguindo esta teoria os professores especificam um conjunto de regras que são transmitidas aos alunos e aos pais, assim como as consequências para a falta do seu cumprimento. É enfatizada a importância da administração das consequências com o apoio dos pais. A centralidade desta abordagem está na resposta ao comportamento inadequado, com um estilo assertivo. Este estilo apela para a clareza das expectativas dos professores e para que a resposta ao comportamento desadequado dos alunos seja confiante e firme. Os Canter (2001) aconselham os professores a especificar o nome do aluno com o comportamento inadequado e a estabelecer contacto visual com o mesmo. De acordo com esta abordagem os autores defendem que as consequências devem ser aplicadas de modo a não causar perturbações no decorrer da aula, influenciando o seu ritmo. Os críticos a esta abordagem acham difícil aplicar consequências sem perturbar o funcionamento da aula e creem que a disciplina assertiva enfatiza as penalizações e regras estabelecidas pelo professor e descarta o envolvimento dos alunos na elaboração de regras e na aprendizagem da autodisciplina. A avaliação da eficácia da disciplina assertiva ainda permanece pouco evidente.

Dreikurs (1992) desenvolveu uma abordagem baseada na ideia que o comportamento dos alunos derivava de uma necessidade de pertencer e de se sentir digno de valor e quando esta necessidade é frustrada através do que é socialmente

aceitável origina um mau comportamento. Dreikurs (1992) categorizou este comportamento em quatro tipos: chamada de atenção; procura de poder; procura de vingança; demonstrações de inadequação. Os professores treinados na abordagem de Dreikurs aprendem a identificar o tipo de comportamento inadequado do aluno e a administrar consequências lógicas para esse comportamento. É salientado pela investigação que a utilização de consequências lógicas pode diminuir ou aniquilar comportamentos desadequados (Dreikurs, 1992; Kohn, 2006; Veiga, 2007).

As consequências lógicas são entendidas como punições relacionadas com o comportamento desadequado, sendo uma orientação comportamental dada ao aluno na sequência de uma atitude transgressora (Veiga, 2013). Para Dreikurs (1992) as consequências lógicas devem estar relacionadas com quatro fatores: o comportamento; respeito ao aluno; promoção da sua responsabilidade e permissão de escolha. As consequências lógicas objetivam fomentar a autorregulação e a assertividade. A abordagem de Dreikurs (1992) enfatiza a GSA feita democraticamente, onde os alunos participam na elaboração das regras de modo a que a longo prazo os alunos compreendam as razões do seu comportamento inapropriado e consigam satisfazer o seu valor pessoal e as necessidades de pertença de formas socialmente aceitáveis (Arends, 1995). A aplicação de uma consequência lógica implica que o aluno perceba a relação existente entre o seu comportamento, em que a consequência imputada relaciona-se direta e imediatamente com o resultado lógico de uma infração (Veiga, 2013). Diferentemente do que sucede na aplicação dos castigos, as consequências lógicas aliam-se a um tom de voz calmo, são desprovidas de qualquer juízo moral; expressam a autoridade da realidade social; aludem ao que sucede no presente; apelam a uma liderança do tipo participativo; presumem a aceitação do aluno, mas não do seu comportamento; têm uma relação lógica com o comportamento que as antecede; devem permitir, quando possível, optar entre várias alternativas propostas (Veiga, 2013).

Glasser (1998) crê que uma parte dos problemas da sala de aula advêm de uma pobre satisfação das necessidades básicas dos alunos, tais como amor, sentimentos de valor pessoal, sobrevivência, reprodução, pertença, poder, influência, liberdade e alegria. Para Estrela (1996) a relação pedagógica é de extrema relevância no âmbito dos comportamentos apropriados. Na investigação conduzida por Amado (1999) encontrou-se uma associação entre a frequência de comportamentos indisciplinados e os professores com dificuldades nas estratégias de ensino e na relação pedagógica.

A investigação tem demonstrado que as estratégias mais eficazes se centram na heurística da aula e não nos comportamentos específicos disruptivos dos alunos. Os gestores eficazes parecem distinguir-se dos restantes professores, não pela forma como lidam com o comportamento disruptivo, mas antes pela forma como organizam o ambiente, como criam e mantêm o ritmo das atividades e como monitorizam o que acontece na sala (Brophy, 2000). A minimização dos tempos de espera e das transições entre as atividades parece prevenir comportamentos disruptivos e simultaneamente criar mais oportunidades de aprendizagem. De acordo com a revisão elaborada por Emmer e Stough (2001), no início do ano letivo, os professores eficazes têm uma conceção clara de como os seus alunos se devem comportar e ensinam estas expectativas de várias formas, estabelecendo as rotinas, orientando proactivamente os comportamentos, assim como monitorizando com cuidado os comportamentos dos alunos, de modo a que eventuais problemas sejam desde logo detetados e rapidamente resolvidos. As estratégias que a investigação tem demonstrado serem importantes, implicam um esforço contínuo por parte do professor ao longo do ano letivo, pouco coadunável com ações pontuais e reativas por parte do professor (Emmer & Stough, 2001).

Carita e Fernandes (1997) referem que a GSA, investindo na dimensão relacional entre as pessoas, através da criação e manutenção do clima afetivo do grupo, representa uma atuação para evitar e/ou diminuir os comportamentos de indisciplina.

2.3.4. Gestão de conflitos

A gestão de conflitos é uma das tarefas que exige cada vez mais reflexão, de modo a responder adequadamente à tipologia de conflitos que surgem na sociedade atual. Isto é válido para a generalidade das organizações mas assume um papel preeminente nas instituições escolares, pela função formativa que estas desempenham na vida dos estudantes. O quotidiano está repleto de situações conflituosas, que surgem por divergências de opinião ou de metodologia, originando perspetivas contraditórias criadoras de diferenças problemáticas de interpretação das ocorrências ou mesmo de situações de agressividade física. Esta situação abrange a sociedade em geral mas assume contornos de gravidade, particularmente em contexto escolar. As exigências colocadas atualmente à escola constituem

imperativos de ordem formativa acadêmica mas também de natureza pessoal e social. A diferenciação social e cultural existente nas escolas apresenta fossos abismais, relativamente ao contexto tradicional e causa um desequilíbrio provocador de perturbações significativas na convivência dos alunos na escola (Pacheco, 2006). De acordo com a mesma autora “há outras carências na sociedade do século XXI, diferentes das do século passado; as quais, evidentemente, requerem outras respostas” (Pacheco, 2006, p. 32). Os conflitos surgem sem que a escola disponha de respostas eficazes para os resolver ou amenizar. No atual contexto social o conflito, em ambiente escolar, é objeto de séria preocupação por partes de políticos, teóricos, encarregados de educação, professores e alunos (Sousa, 2014). Alguns autores consideram o conflito como inevitável à vida humana, entendendo ser dever de um educador, ensinar a gerir os conflitos de forma a construir uma aprendizagem social, congruente e positiva (Pacheco, 2006).

Seijo (2003) destaca três tipos de situações, que indica como principais origens das situações mais comuns de ocorrência de conflitos:

1. Conflito de interesse/necessidade: causados por uma das partes acreditar que para alcançar os seus objetivos precisa de sacrificar os outros. O conflito pode derivar de uma posição de desacordo quanto à forma de realizar trabalhos ou tarefas.
2. Conflito de relação/comunicação: inexistência de uma causa concreta para o mesmo mas resultante de uma relação deteriorada, muitas vezes consequência de uma má comunicação.
3. Conflito de valores/crenças: resultado de sistemas de valores incompatíveis ou percecionados como tal. O autor afirma que este tipo de conflito pode ser ultrapassado recorrendo a valores superiores, de carácter universal, que sejam comuns a todos.

Para Jares (2002) o conflito é um fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos e relaciona-se com um processo social. De acordo com este autor existem quatro elementos que devem ser abordados em todos os conflitos: as causas que o provocam tais como causas de poder, de estrutura organizacional, questões pessoais e/ou relações interpessoais; os protagonistas que intervêm em contexto escolar sendo os alunos, professores, encarregados de educação e não-docentes; o processo e forma como os protagonistas encaram o conflito necessário ao entendimento da sua dinâmica, do modo como é encarado pelos protagonistas e as

possíveis resoluções encontradas; o contexto em que se produz o conflito que permite situá-lo e compreendê-lo (Pacheco, 2006; Sousa, 2014). Para Ruiz (2000) o conflito é definido como uma:

Situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afeta mais do que um indivíduo. Quando os indivíduos têm um estatuto social semelhante e capacidade para se enfrentarem na dita situação, estão em condições de afrontar conflitos e de resolvê-los criativamente. (Ruiz, 2000, cit. por Amado & Freire, 2002, p.24)

O conflito é entendido por Chrispino (2002) como toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. Nesta perspetiva o conflito tem origem na diferença de interesses, de desejos, de aspirações e de posições que são defendidas frente a outras. Acrescenta ainda que os conflitos podem preceder de dificuldades de comunicação, de assertividade das pessoas e das condições para estabelecerem diálogo. Para Amado & Freire (2002) o cerne da questão é que “o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão” (p. 23). Para Seijo (2003) os conflitos fazem parte da vida das pessoas e surgem por motivos diversos e com diferente intensidade De acordo com esta perspetiva, pode entender-se uma situação de conflito como algo que não será necessariamente negativo, podendo-se promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e melhorar a comunicação entre os indivíduos. O resultado proveniente dependerá da forma como os conflitos são encarados e resolvidos pelas partes envolvidas (Sousa, 2014).

Percecionando a GSA como todos os esforços realizados pelos professores para monitorizar as atividades na sala de aula, incluindo a aprendizagem, a interação social e o comportamento dos alunos (Martin & Yin, 1997) são necessárias, para alguns comportamentos disruptivos, competências específicas para a resolução de problemas e conflitos (Davidson & Wood, 2004; Gibs, 2003; Jones & Jones, 2006). Têm então de ser ponderados os diferentes modelos de gestão de conflito capazes de dar uma resposta adequada (Pacheco, 2006). Estas competências eficazes para a resolução de conflitos, entre os professores e os alunos, podem ser aprendidas pelos professores. Optou-se por apresentar as teorias de Reija (1994), o modelo de gestão

de conflitos de Gordon (2003), uma proposta de intervenção segundo o modelo de Coleman e Deutsh (2000) e três modelos de gestão de conflitos de Seijo (2003).

Reija (1994) apresenta quatro teorias sobre o conflito baseadas na psicologia, psicossociologia, sociologia e pedagogia. A teoria psicológica situa o conflito dentro do marco das motivações e das reações individuais. O conflito pode surgir de dentro (intrapessoal) ou de fora da pessoa (interpessoal) e situa-se no contexto das inter-relações entre o indivíduo e o sistema social. É definido por uma situação onde duas pessoas se confrontam por possuírem objetivos diferentes, defenderem valores contraditórios, terem interesses distintos e/ou por perseguirem ao mesmo tempo e de forma competitiva as mesmas metas. Quanto à teoria psicossociológica o aspeto estrutural do conflito é o poder, seja qualitativo ou quantitativo. A influência que se pode exercer sobre o outro e os estereótipos são os aspetos subjetivos do conflito. A origem do conflito situa-se na desigualdade de poder, representando um desvio das normais atitudes e comportamentos humanos, devendo ser eliminado através da educação e da formação. A teoria sociológica define o conflito como uma situação em que coexistem, entre os seres vivos, metas e valores inconciliáveis ou exclusivos uns dos outros. Distingue o conflito realista, orientado para a obtenção de resultados específicos e o conflito expressivo, que surge provocado pela necessidade de descarregar as tensões. Associa-se o conflito escolar à indisciplina e aos problemas de conduta que derivam do desvio das regras e normas estabelecidas. Relativamente à teoria pedagógica, esta procura o contínuo questionamento sobre estas regras e normas com o objetivo de assegurar uma participação responsável, consciente e transformadora (Reija, 1994).

O modelo de Gordon (2003) pretende fomentar um bom relacionamento entre professores e alunos tendo por base uma relação aberta e transparente, assente na preocupação pelo outro, na interdependência e na satisfação de necessidades mútuas mas também na demarcação que permite ao outro crescer na sua individualidade, na autodirecção, auto-responsabilidade, autocontrolo, autodeterminação e auto-avaliação. Essa relação implica comunicação e novas competências para o professor, as quais se exprimem num novo vocabulário: colaboração, cooperação, negociação, confronto, resolução de problemas, resolução de conflitos e melhoria dos contactos interpessoais (Estrela, 1992). Foi criado por Gordon (2003) um método denominado “no lose” que se caracteriza por um processo de pequenas competências, que são negociadas com o propósito de encontrar uma solução satisfatória para os

envolvidos. Esta metodologia insere-se numa liderança participativa, privilegiando a criação de um ambiente cooperativo, com o objetivo final de chegar a acordo com uma solução que pode ser sugerida tanto pelo aluno como pelo professor (Gordon, 2003; Veiga, 2007). Este método apresenta como vantagens o facto de prevenir ressentimentos; proporcionar uma melhor aceitação das decisões; promover relações de cordialidade; fomentar a coesão da turma; facilitar a aprendizagem dos processos de decisão; aumentar o tempo útil de ensino-aprendizagem; prevenir e resolver comportamentos indisciplinados. Este método apresenta as seguintes fases: identificação do problema; procura de soluções; escolha de soluções; implementação das decisões; avaliação dos resultados (Veiga, 2007).

Relativamente à «identificação do problema» este deve ser apresentado de forma sucinta e objetiva, sendo o exposto real e solucionável. Deve ser definido não como competição de soluções mas em termos de conflito de necessidade. Os intervenientes devem envolver apenas quem participa no conflito e é de extrema importância que todos os envolvidos entendam bem qual é o problema. São aqui referidas várias competências comunicacionais sendo a principal a escuta-ativa, cujo objetivo é demonstrar ao aluno que o professor ouve o que ele diz e que o entende corretamente (Davidson & Wood, 2004; Gordon, 2003; Veiga, 2007). Quanto à «procura de soluções» cada membro deve participar com uma sugestão de resolução do problema e confrontá-la com as propostas dos restantes intervenientes, sendo necessário encorajar o envolvimento de todos. A expressão livre de ideias para contributo de uma solução, com a inexistência de críticas inibidoras, tal como a escuta-ativa, são fundamentais nesta fase. A criatividade é também um elemento importante para o registo de uma lista de soluções exequíveis (Cooper & Simonds, 2003). No que concerne à «escolha de soluções» é pertinente que inicialmente todas as propostas sejam consideradas, eliminando as que contenham uma avaliação negativa. A solução elegida deve ser testada e redigida em forma de contrato. Respeitante à «implementação das decisões» o plano de ação deve envolver todos os intervenientes e ser exequível, determinando com objetividade o que se faz, quem o faz, como e quando. Por último, na «avaliação dos resultados» quando se verificam resultados negativos há que ter em consideração novas situações e ir ao encontro de outras soluções. Embora uma solução pareça resolver o problema inicial é importante examina-la periodicamente pois as situações e as necessidades alteram-se. Mesmo depois do professor e do aluno terem encontrado uma solução aceite

conjuntamente, se continuar a verificar-se o mesmo problema o professor poderá confrontar o aluno e procurar uma resolução alternativa (Gibbs, 2003).

Costa e Matos (2007) apresentam uma proposta de intervenção, perante os conflitos escolares, segundo o modelo de Coleman e Deutsch (2000). Trata-se de uma proposta que prevê uma resolução construtiva, sistémica e contínua que contempla a intervenção direta junto dos agressores e das vítimas, dos professores e outros agentes da escola, a intervenção junto das famílias, órgãos autárquicos assim como uma intervenção curricular e pedagógica. Esta proposta intervém em cinco níveis sistémicos:

1. Disciplina: implementação de programas de mediação de pares com formação e supervisão centrada nos princípios da resolução construtiva dos conflitos.

2. Curriculum: devem constar programas de formação sobre resolução de conflitos dirigidos aos alunos contendo as seguintes temáticas:

- Tipologia de conflitos de modo a adequar estratégias e táticas;
- Causas e consequências dos conflitos;
- Técnicas de abordagem do conflito;
- Respeito mútuo;
- Compreensão e tolerância face às diferenças pessoais, sociais, culturais e religiosas;
- Distinção de interesses e posições, considerando a possibilidade de soluções aceitáveis para as partes;
- Promoção de empatia e solução pacífica dos problemas;
- Audição atenta e discursar de forma a ser compreendido, colocando-se na posição do outro para melhor o compreender;
- Evitar as tendências naturais para o enviesamento;
- Promoção do autoconhecimento para perceber como atuar em situações conflituosas.

3. Pedagogia: utilização de duas estratégias de ensino, sendo a aprendizagem cooperativa e estimuladora e promoção do debate de opiniões, crenças e significados, visando a criação de sínteses consensuais de diferentes ideias.

4. Cultura escolar: aplicação de programas de gestão de conflitos para desenvolver competências de negociação colaborativa.

5. Comunidade: através do alargamento das ações de formação a pais, docentes, não-docentes e parceiros educativos sobre os processos de resolução cooperativos e construtivos.

Para Seijo (2003) existem três modelos de resolução de conflitos no contexto escolar: o normativo ou punitivo-sancionador; o relacional; o integrador. Seguidamente apresenta-se um quadro que expõe cada um dos modelos, definindo aquilo em que cada um deles consiste destacando os pontos fortes e pontos fracos.

Quadro 4
Modelos de resolução de conflitos no contexto escolar

Modelos	Consiste em	Pontos fortes	Pontos fracos
Modelo normativo ou punitivo-sancionador	Sancionar os litigantes, crê que a sanção inibe o litigante de voltar a atuar e ao mesmo tempo, serve de exemplo para os outros.	É o modelo mais fácil de aplicar.	Não favorece a auto responsabilidade pois é um terceiro a resolver o conflito; não resolve por completo o conflito pois não se vai às origens deste.
Modelo relacional	Prevenir o conflito através do diálogo e do encontro interpessoal, seja por iniciativa própria ou por meio de um intermediário. Restabelecer a relação e repara os danos causados.	Valoriza a intervenção de uma terceira pessoa para favorecer o encontro e a gestão do conflito	Difícil implementação nas escolas pois implica tempo, energia, empenho e capacidade de mediação.
Modelo integrador	Participação dos envolvidos na gestão dos conflitos, especialmente através da mediação; reforçar a importância da criação de um clima de diálogo.	Defender os direitos e deveres das pessoas; Estimular a cooperação e a responsabilização das partes na gestão dos conflitos.	Requer a existência de mediadores e de procedimentos de mediação (apoio especializado).

Modelo de Seijo (2003) extraídos de Sousa (2014, p.34)

Os resultados de um estudo longitudinal realizado por Hamre e Pianta (2001), descrito por Cadima, Leal e Cancela (2011) mostraram que as relações entre os professores e os alunos que se caracterizavam por conflito e dependência, no 1º ano, estavam negativamente associadas a bons hábitos de trabalho e resultados académicos e positivamente relacionadas com o número de infrações disciplinares. As relações entre o professor e as crianças parecem estar igualmente associadas a mudanças nas orientações comportamentais ao longo do tempo. Segundo os

resultados obtidos num estudo realizado por Birch e Ladd (1998) a presença de conflito nas relações parece provocar um declínio no comportamento pró-social das crianças. O conflito parece ter consequências negativas nos comportamentos interpessoais das crianças. Estes resultados enfatizam a natureza transacional e a interligação complexa, que parece existir entre as relações estabelecidas entre professores e alunos e os comportamentos dos últimos, durante os primeiros anos de escolaridade (Birch & Ladd, 1998). A investigação sugere que relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas. As relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, um menor envolvimento nas atividades na sala e fracos resultados académicos (Birch & Ladd, 1997; Cadima, Leal & Cancela, 2011).

A qualidade geral do ambiente relacional da sala, para além das relações individuais que o professor estabelece com cada aluno, parece ser uma variável importante para a compreensão dos processos que influenciam o progresso escolar das crianças (Birch & Ladd, 1997). De acordo com Howes (2000) as relações professor-aluno e as perceções dos professores relativamente ao comportamento de cada aluno, parecem ser construídas e enquadradas no contexto sócio emocional mais amplo da sala.

Qualquer que seja a estratégia escolhida para lidar com o conflito terá que ser próxima de objetivos integradores, que consigam uma convivência mais pacífica. Terá de ser uma estratégia promotora de um melhor ambiente escolar e motivadora para a aprendizagem, em particular na sala de aula (Pacheco, 2006). Objetiva-se assim que a escola seja um local que de forma participativa e cooperativamente, assente em princípios tais como o uso do diálogo, a aprendizagem cooperativa, a utilização de uma atitude empática e aberta face aos alunos, o estabelecimento de normas através de uma democracia participativa, a reação proactiva face aos conflitos, a resolução dos conflitos de um modo construtivo por parte dos alunos e onde todos os participantes são vencedores (Birch & Ladd, 1997; Howes, 2000; Pacheco, 2006).

2.3.5. Gestão da comunicação

O homem como ser social comunica e relaciona-se com o mundo através da linguagem, sendo esta de extrema importância na aprendizagem e nas aquisições do conhecimento ao longo da vida. A comunicação é assim uma necessidade social, indispensável à vida, que tem como principais funções informar, persuadir, educar, socializar e distrair (Lopes, 2012). É defendido por Nieto (2009) que as habilidades comunicativas são as principais habilidades sociais.

Existem várias perspectivas da concepção de comunicação, sendo este conceito vasto e complexo. Segundo Caetano e Rasquilha (2007) comunicar é pôr em comum uma informação, é a partilha de uma opinião, de um sentimento, de uma atitude, de um comportamento, é a transmissão de conhecimentos e a troca de experiências. Na perspectiva de Antão (1999) comunicação é “o centro polarizador de todo o tipo de conhecimento e de toda a organização” (Antão, 1999, p. 7). De acordo com Estanqueiro (2010) ensinar é comunicar. Para este autor a primeira condição para comunicar de forma eficaz é a competência científica, ou seja o conhecimento do que se ensina pois não é possível expressar com clareza o que não se sabe.

De acordo com Andrade (2012) na perspectiva de Rost e Smith (1992) existem cinco elementos que garantem a credibilidade do emissor, independentemente da área de trabalho. Transpondo esta teoria para o ensino, especificamente para o papel desempenhado pelo professor, quanto mais credível for a sua intervenção mais facilidade terá em ser escutado e conseqüentemente transmitir a sua mensagem e fazer com que a mesma seja interiorizada e seguida. Os elementos que sugerem essa credibilidade são os seguintes:

- **Compostura:** relaciona-se com a forma como o emissor deve lidar com as pressões, sendo de forma calma, assertiva e coerente, assim como exibir adequadamente as suas emoções.
- **Carácter:** relaciona-se com valores que o emissor detém como a honestidade, confiança, integridade e seriedade. A mentira, por exemplo, retira a credibilidade do emissor e a mensagem que este possa querer passar não chega ao recetor pois esta será simplesmente rejeitada.
- **Competência:** qualquer falha ou indício de falta de competência por parte do emissor pode ser o suficiente para diminuir a sua credibilidade. É importante

que mostre e comprove a sua competência, quer a nível técnico quer a nível interpessoal.

- Cuidado: ter atenção ao bem-estar dos outros é importante pois se o recetor não está bem, a capacidade que possui de receção da mensagem estará diminuída.
- Coragem: relaciona-se com sensações que o emissor deverá transmitir ao recetor, como a força, a convicção, o compromisso, a defesa das suas ideias e das posições que toma.

De acordo com Parejo (1995) cit. por Lopes (2012) as salas de aula são espaços de comunicação e as palavras, tal como os silêncios e as ausências, orientam as relações entre os indivíduos e permitem uma construção de mensagens que são captadas de forma consciente ou inconsciente. A comunicação interpessoal tem sido evidenciada pela sua importância em diversas investigações, quer de índole mais teórica (Cooper & Simonds, 2003; Jones & Jones, 2006) como mais empírica (Veiga, 2007; Veiga et al., 2009). De acordo com Veiga (2012) “sem comunicação não há relação humana, e sem relação não há educação” (p. 560). É afirmado por Vieira (2005) que em muitos aspetos da nossa vida agimos de acordo com impressões que temos das pessoas, assim como das situações e contextos. Na sala de aula isto também sucede, professores e alunos agem em função do modo como percecionam a realidade. O professor pode ser influenciado pelo aspeto físico do aluno, pela informação que tem da família, pela linguagem que utiliza, tom de voz, postura, entre outras características e o mesmo acontece com os alunos, logo a percepção da imagem inicial tende a influenciar o tipo de relacionamento professor/aluno e vice versa. É muito importante que o professor se liberte de preconceitos e estereótipos e que mantenha expectativas sempre positivas e adequadas em relação a todos os seus alunos, só assim se consegue uma relação positiva e construtiva (Vieira, 2005). Segundo a autora o professor deverá ter consciência de que o auto conhecimento é a fonte principal de uma comunicação eficaz. Uma pessoa que se conhece bem é alguém que sabe reagir adequadamente nas diferentes situações que o quotidiano lhe apresenta. Também na sala de aula, um professor que tenha consciência do modo como se perceciona a si próprio e aos outros, e saiba reconhecer as suas atitudes, características e comportamentos pode, com alguma facilidade, controlar o ambiente da sala de aula.

Segundo Nieto (2009) as habilidades comunicacionais, do ponto de vista do emissor, fornecem informações, definem objetivos, explicam factos e operações, formulam perguntas, respondem, dão exemplos, diretrizes e permitem chamar o aluno à atenção. A comunicação verbal passa também por outros aspetos paralinguísticos da expressão oral que o professor deverá ter em atenção, tais como o «volume da voz» que deve ser adequado ao espaço e não ser demasiado alto pois pode ser interpretado como extroversão, domínio, poder de persuasão ou segurança de nós próprios, nem demasiado baixo pois pode indicar tristeza, desânimo, insegurança ou submissão; a «clareza de dicção» que depende do domínio da pronúncia de fonemas e de estados emocionais; o «timbre da voz» que sendo uma qualidade que não se pode modificar em pouco tempo por ser respeitante às propriedades das cordas vocais de cada um e de outros órgãos da fonação, pode-se no entanto educar a voz através da terapia da fala; «latência» que consiste no tempo que decorre desde que um interlocutor acaba de falar até que outro comece. Se a latência for demasiado curta pode dar a impressão de agressividade, se for demasiado longa pode dar a impressão de passividade; «fluidez» que consiste na facilidade que o falante tem em encontrar as palavras mais adequadas e expressá-las de forma contínua, sem interrupções, mantendo uma entoação e um volume adequado, fundamental para ser audível e inteligível; «velocidade» que consiste no número de emissão de palavras por minuto. Quando demasiado rápida pode dificultar a compreensão da mensagem, enquanto demasiado lenta pode causar alguma dispersão por parte do ouvinte. Deve ajustar-se prioritariamente à capacidade de descodificação do ouvinte; «tempo de fala contínua» que se refere ao número de pausas breves e longas que cortam blocos de fonemas emitidos; o «tom» que faz referência à frequência das ondas sonoras, desde os sons agudos aos graves. Nesta perspetiva o professor deverá analisar a sua forma de expressão oral de maneira a que esta seja o mais assertiva possível perante cada situação.

Segundo Nieto (2009) ao nível da comunicação não-verbal existem também diversos aspetos a considerar como o rosto, o olhar, o sorriso, os gestos, o movimento e a postura corporal. Em situação de sala de aula deve adotar-se uma atitude assertiva, fazer exposições de pé, manter os ombros direitos, demonstrar descontração muscular, ter a cabeça erguida com inclinações ocasionais, um sorriso genuíno, a voz clara, firme e agradável (Vieira, 2005). É ainda referido por Silva (2010) a importância da clareza do discurso do professor ao nível da sua

organização, dos seus objetivos e da sua avaliação no sentido de verificar a compreensão dos alunos perante o que foi lecionado e os objetivos que foram definidos.

Existem estratégias comunicacionais específicas para o ensino, que foram identificadas através de observações detalhadas do discurso utilizado nas aulas (Black, 2004; Veiga, 2013) sendo o «feedback», o «louvor à atividade ou encorajamento» e as «perguntas utilizadas». Estas competências comunicacionais, utilizadas na relação entre os docentes e os alunos têm sido categorizadas, pela investigação em geral, em diversas modalidades (Cooper & Simonds, 2003) e com o Modelo Comunicacional Eclético (MCE) (Veiga et al., 2009). O MCE segundo Veiga (2013) “fornece conceitos, procedimentos e estratégias que, pela sua abrangência e facilidade de aplicação, agilizam a compreensão dos processos que caracterizam as interações na sala de aula” (p. 543). Este modelo centra-se na comunicação interpessoal e pode ser utilizado como referencial de competências em particular na GSA (Veiga, 2013). Sistematizam-se seguidamente as categorias comunicacionais, no contexto de sala de aula, apresentadas em termos de competências e obstáculos existentes na comunicação entre os docentes e os seus alunos:

- Categoria avaliativa: exprime uma crítica negativa, uma desaprovação ou um castigo; pode assumir a forma de ameaça ou ridicularização.
- Categoria orientativa. Tipo I: é uma ordem ou um dever, entendido como desnecessário. Tipo II: exprime uma opinião ou dá uma informação, percecionada como oportuna ou útil.
- Categoria interpretativa. Tipo I: visa explicar «o porquê», a razão do comportamento. Tipo II: visa explicar o «para», o objetivo do comportamento.
- Categoria tranquilizadora. Tipo I: é um elogio à pessoa. Tipo II: é um elogio à tarefa ou encorajamento.
- Categoria exploratória. Tipo I: é uma pergunta percecionada como inoportuna. Tipo II: é uma pergunta sentida como oportuna e conveniente.
- Categoria empática. É descrita como o «colocar-se no lugar do outro», o ver pelos olhos do outro. Tipo I: é uma repetição do que foi ouvido. Tipo II: resume o sentimento. Tipo III: clarifica o pensamento (Veiga, 2013).

As categorias descritas de tipo I, à exceção da empática, operam como obstáculos comunicacionais e as de tipo II operam como competências promotoras da comunicação. De acordo com estas dimensões o professor deverá evitar fazer críticas negativas, dar ordens ou apontar deveres desnecessários, interpretar de forma abusiva e centrar o louvor na pessoa. Este modelo inclui também competências como a escuta ativa, autorrevelação e autenticidade, *feedback*, confrontação, congruência comunicacional, autocontrolo e cooperatividade. São competências comunicacionais fundamentais, por parte do professor, que este repita a informação dada ao aluno até à sua compreensão, questionar o aluno quando aparentemente ele sabe responder, dar-lhe tempo para pensar e para responder, desenvolver assim as competências de escuta, compreensão e apoio. A GSA tem tido resultados positivos no envolvimento e no rendimento escolar dos alunos comprovados pela investigação e comprovação empírica diversa (Veiga, 2007; Veiga et al.,2009).

Utilizando a metodologia de investigação, com recurso à observação, foi possível identificar estratégias de comunicação particulares do ensino (Black, 2004; Cooper & Simonds, 2003; Flanders, 1970): o louvor à tarefa; as perguntas ao aluno; as perguntas coletivas; as respostas em coro. O «louvor à tarefa» é um modo particular de *feedback*, com o propósito de desenvolver a autoconfiança e autoeficácia. Sendo utilizado para ajudar os alunos a ultrapassar a ideia de falta de capacidade para ter sucesso é uma técnica que impede o decréscimo da motivação, prevenindo assim comportamentos perturbadores (Veiga, 2013). A «competência comunicacional» é requerida no ensino de conteúdos, na gestão de comportamentos e na resolução de conflitos (Veiga, 2013). É apresentado por Estanqueiro (2010) um quadro que destaca algumas estratégias a utilizar pelo professor, de acordo com os diferentes tipos de aluno:

Quadro 5
Estratégias do professor face ao tipo comportamental do aluno

Tipo de Aluno	Estratégias do professor
Tímido	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer-lhe perguntas simples e diretas. - Apelar aos seus conhecimentos. - Não interromper a sua intervenção. - Valorizar o que ele diz.
Falador	<ul style="list-style-type: none"> - Centrá-lo no tema em discussão. - Evitar dirigir-lhe perguntas abertas. - Lembrar-lhe o direito dos outros à participação. - Cortar-lhe a palavra, se necessário.
Agressivo	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o autodomínio. - Relativizar as críticas. - Pedir que fundamente as suas afirmações. - Aproveitar os aspetos positivos da sua intervenção.

Estratégias extraídas de Estanqueiro (2010, p. 58)

Na perspetiva de Vieira (2005) o professor é um modelo de comunicação para os alunos pelo modo como escuta e fala, pelas palavras e gestos. Desde a primeira aula deve usar o estilo de comunicação afirmativo, propiciando um clima de tolerância e respeito, de liberdade e responsabilidade, para que cada aluno possa expor as suas dúvidas ou opiniões sem receio de ser criticado.

Após a apresentação dos conceitos de GSA, da exposição de resultados de estudos empíricos realizados na área e da pormenorização das CGA, ressalta o facto de a falta ou a escassez de competências de gestão da aula pelos professores aparecer associada à transgressão por parte dos alunos e, por tal motivo, passa a considerar-se um ponto específico: a disrupção escolar dos alunos. Acresce o interesse no estudo da relação entre as CGA e a disrupção dos alunos inferida pelos professores, objeto de análises específicas apresentadas no Capítulo dos resultados.

2.4. Disrupção escolar dos alunos

Os comportamentos desajustados, no contexto de sala de aula, têm vindo a revelar-se um dos principais problemas enfrentado pelos professores (Demir, 2009).

É também considerado por Veiga (1995) a indisciplina como sendo dos principais problemas vivenciados nas escolas e do qual se tem verificado um acréscimo, particularmente nos últimos anos. O funcionamento da aula é perturbado por estes comportamentos que comprometem a aprendizagem e impedem que os resultados pretendidos sejam alcançados, sendo por isso considerados como indisciplina (Sun & Shek, 2012). Na literatura a indisciplina é apresentada sob múltiplas denominações (Silva, 2014). É relevante destacar que a indisciplina não é considerada do mesmo modo para todos os professores, variando a sua representação em função do professor e em função da escola (Silva, 2014). Desta forma, um professor pode considerar determinados comportamentos desajustados, enquanto outro pode considerar que esses mesmos comportamentos não interferem com o funcionamento da aula. Diversos estudos (Lopes, 2012; Renca, 2008; Teixeira, 2007) têm evidenciado as diferentes percepções dos professores, fazendo referência aos comportamentos problemáticos dos alunos e às causas que lhes são atribuídas (Silva, 2014).

Até aos anos 70 o conceito de disciplina estava relacionado com a adaptação e o conceito de indisciplina relacionado com a inadaptação. A investigação evidenciava estudos realizados em turmas do ensino regular e turmas de ensino especial, orientados por correntes behavioristas, que tendiam para a desculpabilização do aluno (Estrela, 1996). Existe uma vasta literatura sobre a disciplina e indisciplina nas escolas, no entanto o conceito de disrupção escolar é relativamente recente (Lawrence et al., 1984; Paiva & Lourenço, 2004). A disrupção escolar pode ser entendida como “o conjunto dos comportamentos escolares disruptivos” (Lourenço & Paiva, 2004, p. 21). O comportamento disruptivo pode ser definido como aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos, assim como a eficácia do ambiente de ensino. A utilização da expressão «comportamento disruptivo» deve-se ao facto da utilização repetida na linguagem científica internacional resultante da expressão *disruptive behaviour*, justificada por um equivalente em língua portuguesa, assim como a transmissão de uma noção operacional (Lourenço & Paiva, 2004).

Num estudo realizado sobre o comportamento escolar disruptivo na Europa (Lawrence et al, 1984) resultou um consenso sobre as características deste tipo de comportamento. Um aluno seria considerado disruptivo pela percepção do que se afasta das normas, cujo comportamento tem consequências prejudiciais para o

próprio aluno não lhe permitindo acompanhar as aulas e para o professor, dificultando-lhe a tarefa de ensinar, assim como para os restantes alunos da sala de aula que são prejudicados na aquisição das suas aprendizagens escolares. É definido por Lawrence et al. (1984) o comportamento escolar disruptivo como o que “interfere seriamente com o processo de ensino e/ou altera gravemente o funcionamento normal da escola. Além do habitual mau comportamento na aula, nos recreios, nos corredores...inclui os ataques físicos e a destruição intencional da propriedade” (p. 5). Os alunos disruptivos são indisciplinados e não acatam as regras escolares (Coulby & Harper, 1985). O conceito de «comportamento escolar disruptivo» opõe-se às regras escolares, prejudica o ambiente de ensino e consequentemente as condições de aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2004). Na perspectiva de Veiga (2012) vai contra as regras escolares, prejudica a aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas no meio escolar. O conceito de «disrupção escolar» é assim entendido como a transgressão das regras no contexto educativo, afetando o ensino, a aprendizagem e o relacionamento interpessoal (Veiga, 1989) ou seja é entendido como o conjunto dos comportamentos escolares disruptivos (Veiga, 2012).

A preocupação com a transgressão/disrupção escolar tem aumentado, principalmente nos grandes centros urbanos estendendo-se para meios mais pequenos. Os comportamentos disruptivos têm-se alargado às escolas do 1º CEB e pré-escolar (Veiga, 2012). A predominância da disrupção escolar poderá ser maior em zonas urbanas, pelo facto das escolas serem maiores, haver um menor conhecimento dos alunos entre si e por parte dos professores, como devido à existência de índices de maior stresse e delinquência juvenil nos grandes centros populacionais (Loranger, 1989; Wang et al., 1989, cit. por Lourenço & Paiva, 2004). Em diversos países tem sido apontado que a questão da indisciplina é o problema principal das escolas (Lawrence et al., 1984). Grande parte das investigações realizadas sobre o comportamento agressivo é respeitante a crianças e a pré-adolescentes (Dubow, 1988, Fonseca, 1982; McGes et al., 1984; Osborn et al., 1984; Pires, 1983; Stott, 1981, cit. por Veiga, 2013). Algumas pesquisas destacam que o comportamento agressivo desenvolve-se desde as primeiras fases da vida e mantém-se estável ao longo do tempo (Veiga, 2013).

De acordo com Veiga (2001) um largo número de docentes, assumem-se inibidos antes do início da aula, durante a mesma e depois desta. Considera que a

prevenção da indisciplina cabe primeiramente à família e seguidamente à instituição escola. Amado e Freire (2002) consideram a assertividade como uma característica essencial do professor que consegue impor-se, demonstrar determinação e segurança, tornando-se como uma referência ao mesmo tempo que respeita os alunos, crê neles e atribui-lhes responsabilidades. O professor deverá aconselhar, de acordo com as regras e ter em consideração, não os indivíduos mas sim os seus comportamentos.

No estudo de Lawrence et al., (1986) foram evidenciadas três dimensões da disrupção escolar, sendo uma relativa à agressão à autoridade, na escola com os professores, outra ligada à agressão aos colegas e outra relacionada com a distração. As investigações de Coulby e Harper (1985) apontam numa estrutura de disrupção escolar que compreende a transgressão das regras, a agressão e a falta de atenção. Nas pesquisas que têm sido feitas, sobre a disrupção escolar, a classificação dos alunos como disruptivos ou não disruptivos tem sido realizada através de grelhas de observação, preenchidas por indivíduos que assistem diretamente às aulas (Estrela, 1986; Veiga, 1985) ou com base nas inferências dos professores ou seja na percepção que os professores detêm sobre o comportamento dos seus alunos (Lourenço & Paiva, 2004).

A maior parte dos estudos sobre comportamento agressivo nas escolas é respeitante a crianças ou pré-adolescentes. Algumas investigações fazem referência a um declínio da agressividade após os 5/6 anos (Chazan et al., 1983) enquanto outras referem que as crianças mais agressivas terão maior probabilidade de se tornarem adolescentes disruptivos (Rutter et al., 2002). Investigações recentes destacam que o comportamento agressivo desenvolve-se desde as primeiras fases da vida e que se mantém relativamente estável ao longo do tempo (Olweus, 1979; Huesmann et al., 1984, cit. por Veiga, 2013). Estudos de natureza empírica ligam-se ao suposto que os alunos pertencentes a classes menos favorecidas têm maior dificuldade de adaptação ao meio escolar pelo facto de terem passado por ambientes culturais empobrecidos e com menores perspectivas de êxito, enquanto que alunos oriundos de estratos sociais mais elevados possuem uma maior ligação aos modelos e normas escolares facilitando assim a adaptação e o rendimento escolar (Estrela, 1986). Este argumento é evidenciado nos resultados obtidos nos testes psicológicos pela superioridade que os alunos socialmente favorecidos obtêm (Almeida, 1988). Diversos estudos concluíram que o comportamento agressivo é também mais frequente em alunos de nível socioeconómico inferior, sendo o mesmo atribuído a uma disciplina familiar

mais permissiva e menos consistente. As famílias de nível socioeconómico baixo recorrem mais à punição física em contraposição das famílias de nível socioeconómico médio e alto recorrem mais ao diálogo. Tem sido encontrado, na generalidade dos estudos, maior predomínio de pior comportamento nos grupos do sexo masculino do que nos do sexo feminino, particularmente referente à agressão (Ludwig & Cullinam, 1984), a comportamentos antissociais (Chazan, 1985), à mentira da delinquência, da impulsividade e do autocontrolo (Ludwig & Cullinam, 1984; Weisz, 2002) e da adequação à escola inferida pelos professores (Coulby & Harper, 1985). O comportamento socialmente indesejável, com maior incidência nos grupos do sexo masculino, verificaram-se quer nos jardins de infância como na escola primária e secundária (Coulby & Harper, 1985). Estudos ligados às escolas do 1º CEB referem que alunos do sexo feminino apresentam níveis superiores de atenção, maior respeito pelas regras da disciplina escolar (Coulby & Harper, 1985) e menor agressividade.

É admissível que a adequação comportamental esteja relacionada aos estádios do processo de desenvolvimento mas também às condições e vivências do percurso escolar, que promovem naturalmente os comportamentos sociais do aluno. A atitude relativamente à escola, as emoções ligadas ao rendimento escolar e as expectativas poderão sofrer alterações ao longo da escolaridade (Almeida, 1988). Nesta perspetiva pode supor-se que estas variações se associem a uma diferenciação da disrupção progressiva, à medida que há o avanço nos anos de escolaridade (Estrela, 1986).

Frequentemente associado à disrupção escolar aparece o insucesso escolar (Estrela, 1986; Lourenço & Paiva, 2004; Silva, 2014; Veiga, 2013). Tem sido investigada por várias pesquisas a relação entre o mau comportamento na aula e o insucesso escolar, encontrando-se significativas associações entre as variáveis em análise (Cartledge & Milburn, 1978; Loranger et al., 1989;). Em estudos recentes foi observado que os comportamentos sociais dos alunos diferenciam-se em função do rendimento académico, em que os melhores alunos apresentam maior adequação comportamental, quer quando esses comportamentos são inferidos pelos professores (Lourenço & Paiva, 2004, Silva, 2014; Veiga, 2013) quer quando são professados pelos alunos (Loranger et al., 1988). Os alunos que possuem um rendimento escolar superior destacam-se por aceitarem mais a autoridade, serem mais atentos, criarem menos conflitos, serem mais responsáveis, serem mais colaborativos com os colegas,

serem mais pontuais, serem mais cuidadosos com o material escolar, respeitarem mais os professores e terem mais em conta as orientações dos mesmos (Estrela, 1986; Loranger et al., 1989). Algumas investigações servem assim de suporte à hipótese de superioridade na disrupção escolar, por parte de alunos do sexo masculino, dos que frequentam estabelecimentos de ensino situados em maiores centros populacionais, dos que pertencem aos estratos sociais mais baixos e aos que apresentam menor desempenho escolar (Veiga, 2012).

Veiga (2006) elaborou uma Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI), com o objetivo específico de avaliar a disrupção escolar dos alunos, inferida pelos professores. Nesta escala reúnem-se sugestões e elementos dos distintos modelos de intervenção na disrupção escolar, particularmente nos aspetos relacionados com a agressão a colegas e professores, falta de atenção nas aulas e violação de regras. A sua investigação foi avaliada pelas correlações das pontuações na EDEI com os resultados em variáveis específicas dos professores, em que a perceção dos professores sobre os comportamentos de disrupção escolar dos seus alunos, tendo em conta o que se passa nas suas aulas, estão relacionados com as seguintes variáveis: competências de gestão da aula pelos professores, comportamentos de profissionalismo docente, a autoestima, a satisfação com a vida, o tipo de autoridade exercida, a formação havida, a satisfação na profissão e as competências para lidar com a indisciplina. O observado é que, na generalidade das situações, os coeficientes apresentam-se estatisticamente significativos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Feita a fundamentação teórica, essencial para efeitos de enquadramento teórico e contextualização da problemática em estudo, procede-se neste capítulo à apresentação e fundamentação das opções metodológicas, bem como à caracterização da amostra. São ainda descritos os instrumentos e procedimentos adotados para a recolha dos dados e apresentadas as variáveis de estudo utilizadas.

3.1. Opções metodológicas

As opções metodológicas foram consideradas a par das questões de estudo que orientaram a presente investigação. Tratando-se de um estudo empírico, optou-se por uma metodologia de carácter quantitativo, uma vez que permite, através de uma rigorosa recolha de informação, proceder ao tratamento de dados e à sua análise estatística (Carmo & Ferreira, 2008), o que torna possível a análise das questões de estudo formuladas (Tuckman, 2012). A objetividade, a precisão e a possibilidade de generalização dos resultados obtidos, características inerentes a este tipo de abordagem (Fortin, 1999) adicionaram-se às razões que conduziram à escolha deste tipo de metodologia.

A recolha de dados, na continuidade de uma abordagem de matriz quantitativa, efetuou-se com recurso ao inquérito por questionário, uma vez que se trata de um instrumento fiável, quando acautelados os procedimentos metodológicos relativos à sua construção e aplicação (Carmo & Ferreira, 2008; Tuckman, 2012). Realça-se o cuidado investido na elaboração dos instrumentos utilizados, observando-se a existência de perguntas fechadas, número adequado de respostas-tipo, instruções claras e precisas quanto ao modo de responder e ainda a ausência de ambiguidade e leitura subjetiva, a par da inteligibilidade das questões, com respeito às características dos sujeitos a inquirir.

Adicionam-se como vantagens do recurso ao inquérito por questionário: a sistematização, simplicidade de análise, acrescida rapidez e análise objetiva de uma multiplicidade de dados, bem como a reduzida alocação de recursos (Carmo & Ferreira, 2008), aspetos relevantes ao ser considerada a amostra do presente estudo.

Tendo em conta a natureza do presente estudo, a que se associaram limitações sobretudo de ordem temporal, optou-se pelo método transversal e não longitudinal, circunscrevendo-se o seu conteúdo aos dados recolhidos numa fatia temporal específica e delimitada.

Com a finalidade de resumir a informação presente nas variáveis de estudo, de acordo a possibilitar uma leitura imediata da caracterização da amostra, recorreu-se à estatística descritiva. Aponta-se, como segundo objetivo, a necessidade de analisar a distribuição dos sujeitos da amostra pelas três dimensões da GSA (perceção dos professores das influências externas à sala de aula, gestão do comportamento e gestão do ensino) a fim de dar resposta à primeira questão de investigação que orientou este estudo: [Como se distribuem os professores pelos indicadores de “competências de gestão da aula” (CGA), em termos de baixas e elevadas competências?]

Os restantes resultados obtidos derivam do recurso à estatística inferencial, através da qual se permite retirar conclusões acerca da população-alvo, mediante os resultados obtidos na amostra. Assim, foram aplicados testes de diferenças entre grupos e análises estatísticas de associação. Qualquer teste de inferência estatística informa acerca da probabilidade do resultado encontrado se dever ao acaso, sendo que, quando confirmada esta hipótese pode concluir-se que os resultados são estatisticamente não significativos. Pelo contrário, se essa probabilidade se mostrar muito reduzida é permitido concluir, com alguma segurança estatística, que as associações ou diferenças encontradas na amostra poderão igualmente ser encontradas na população-alvo. O presente estudo segue o que se encontra convencionado na investigação científica (Martins, 2011), pelo que são assumidos como resultados estatisticamente significativos aqueles em que a probabilidade de o resultado obtido se dever ao acaso for de 5% ($p < 0,05$).

Com vista a estudar as relações entre as variáveis consideradas, recorreu-se ao método correlacional, em virtude de possibilitar a medição da direção e intensidade da associação linear entre variáveis, permitindo, subsequentemente, a avaliação. As medidas de correlação traduzem associações e não relações de causalidade entre variáveis. Por outro lado, dada a ausência de controlo ou manipulação das variáveis independentes, os dados foram examinados de acordo com a informação recolhida, limitando-se, por conseguinte, as amplas considerações que poderiam tecer-se acerca da GSA. Pesem embora estes condicionalismos de ordem metodológica, é de

considerar o possível contributo dos resultados aqui apresentados para o conhecimento e compreensão das relações encontradas nas variáveis em estudo.

3.2. Amostra

Os sujeitos que compuseram a amostra foram professores da área de docência do 1º CEB. Constituem um agrupamento não probabilístico ou de conveniência (Almeida & Freire, 2003; Pedhazur & Schmelkin, 1991). A amostra do presente estudo foi de 181 professores, no exercício das suas funções no distrito de Lisboa, a lecionar no ensino público e privado.

Na apresentação dos dados, considerou-se pertinente recorrer à utilização de tabelas e gráficos, de modo a facilitar a leitura dos mesmos, tendo-se assumido que a representação gráfica possibilita uma forma alternativa à descrição sumária dos dados, mais direta e imediata à perceção (Martins, 2011).

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos sujeitos da amostra em função do género e verifica-se que 150 (82.9%) são do sexo feminino e 31 (17.1%) do sexo masculino.

Tabela 1
Distribuição da amostra em função do género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	150	82.9 %
Masculino	31	17.1 %
Total	181	100 %

A respeito da idade dos sujeitos que constituíram a amostra pode verificar-se, na Tabela 2 e Figura 1, que os mesmos apresentam idades compreendidas entre os 23 e os 58 anos, observando-se maior prevalência de professores com 30 anos de idade com frequência de 13 (7.2%), seguida da percentagem de professores com 42 (6.1%), 43 (6.1%) e 49 (6.1%) anos de idade, sendo a sua frequência 11. A percentagem de professores com 38 (0.6%), 39 (0.6%) e 58 (0.6%) anos, representa uma reduzida dimensão da amostra, com frequência de 1. A média de idades dos sujeitos da amostra é de 39,30 (DP = 9,450).

Tabela 2
Distribuição da amostra em função da idade

Idade	Frequência	Porcentagem
23	3	1.7%
24	3	1.7%
25	6	3.3%
26	9	5.0%
27	6	3.3%
28	4	2.2%
29	6	3.3%
30	13	7.2%
31	4	2.2%
32	4	2.2%
33	6	3.3%
34	2	1.1%
35	6	3.3%
36	4	2.2%
37	2	1.1%
38	1	0,6%
39	1	0,6%
40	7	3.9%
41	5	2.8%
42	11	6.1%
43	11	6.1%
44	6	3.3%
45	3	1.7%
46	4	2.2%
47	3	1.7%
48	6	3.3%
49	11	6.1%
50	10	5.5%
51	7	3.9%
52	9	5.0%
53	4	2.2%
54	3	1.7%
58	1	0.6%
Total	181	100%

Idade dos Professores

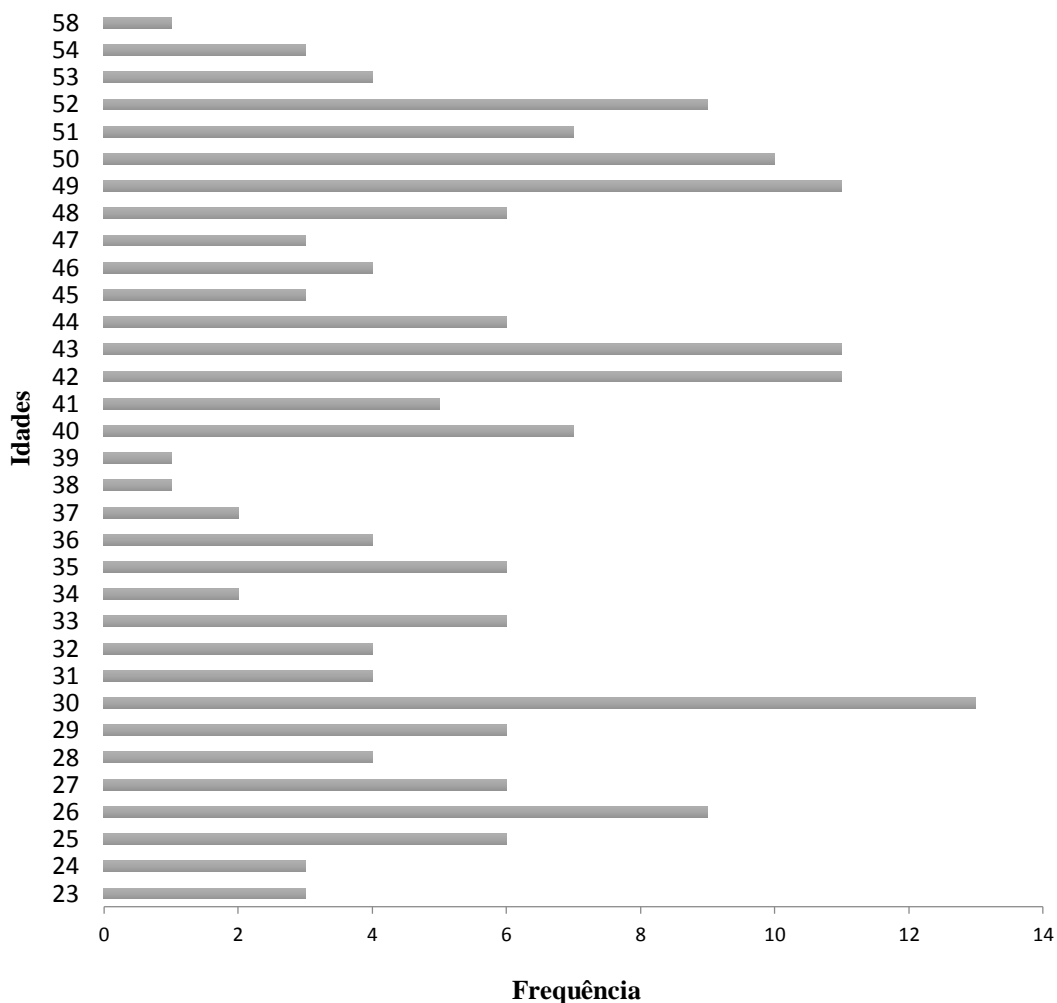


Figura 1. Distribuição da amostra em função da idade (frequência)

A respeito dos cargos na escola (sem cargo, professor titular, coordenador dos professores do 1º ciclo, coordenador de departamento, presidente do conselho pedagógico, membro do conselho executivo) verifica-se, na Tabela 3 e Figura 2, que a maioria não detém qualquer cargo, com uma frequência de 140 (77.3%). Com menor expressão observam-se os cargos de coordenador do 1º ciclo com uma frequência de 13 (7.2%); professor titular, com uma frequência de 11 (6.1%); coordenador de departamento com uma frequência de 10 (5.5%); presidente do conselho pedagógico com uma frequência de 4 (2.2%) e membro do conselho executivo com uma frequência de 3 (1.7%).

Tabela 3

Distribuição da amostra em função dos cargos (sem cargo, professor titular, coordenador dos professores titulares, coordenador de departamento, presidente do conselho pedagógico, membro do conselho executivo)

Cargos	Frequência	Porcentagem
SC	140	77.3%
Coord. PT	13	7.2%
PT	11	6.1%
Coord. Dep.	10	5.5%
Pres. C.P.	4	2.2%
C. Executivo	3	1.7%
Total	181	100%

Cargos dos Professores

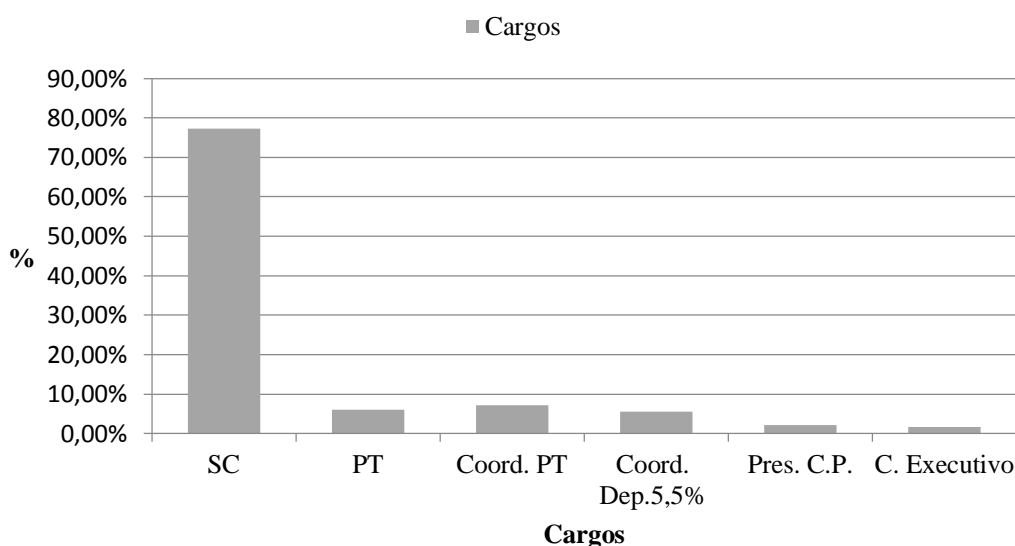


Figura 2. Distribuição da amostra em função dos cargos (sem cargo, professor titular, coordenador dos professores titulares, coordenador de departamento, presidente do conselho pedagógico, membro do conselho executivo)

Quanto ao estado civil dos professores (solteiro, casado, divorciado ou viúvo), pode verificar-se na Tabela 4 e Figura 3, que se observa uma maior prevalência do estado civil casado, correspondendo a 128 (70.7%) professores, seguindo-se de 44 (24.3%) professores solteiros. Em menor número verifica-se 7 (3.9%) professores divorciados e 2 (1.1%) viúvos.

Tabela 4

Distribuição da amostra em função do estado civil (casado, solteiro, divorciado, viúvo)

Estado Civil	Frequência	Porcentagem
Casado	128	70.7%
Solteiro	44	24.3%
Divorciado	7	3.9%
Viúvo	2	1.1 %
Total	181	100 %

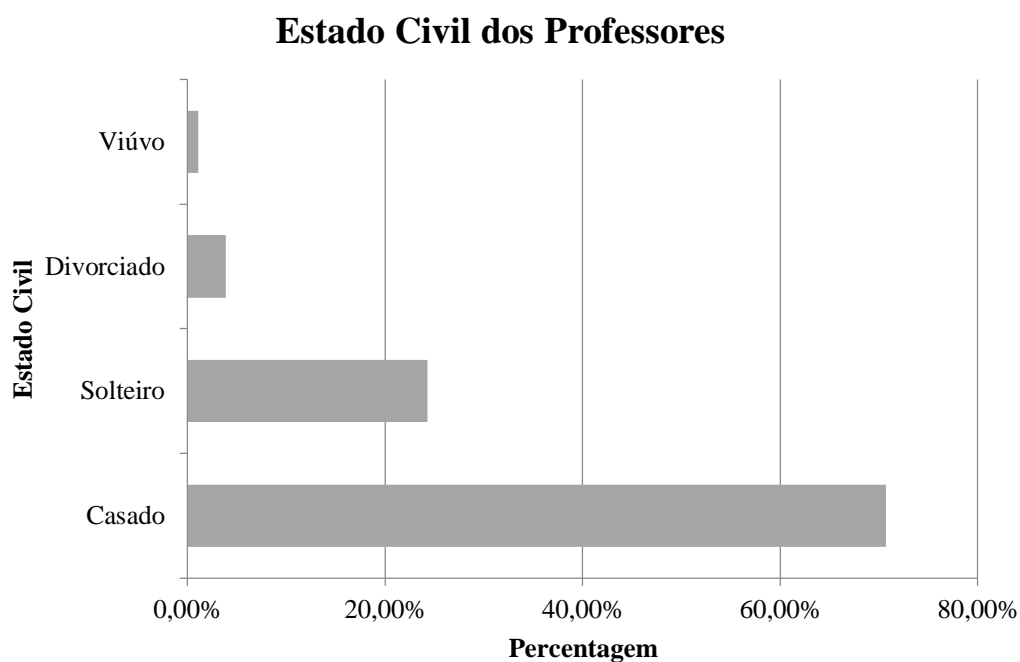


Figura 3. Distribuição da amostra em função do estado civil (casado, solteiro, divorciado, viúvo)

Relativamente ao grau de satisfação dos professores na profissão, como registado na Tabela 5, observa-se uma predominância nos docentes em que 93 (51.7%) professores afirmam que o seu grau de satisfação é elevado. Com um grau de satisfação médio observa-se 81 (45.0%) dos docentes. Os valores relativos a um baixo grau de satisfação apresentam-se reduzidos, com uma frequência de 6 (3.3%), se comparados com os outros valores registados com evidente maior expressão.

Tabela 5

Distribuição da amostra em função do grau de satisfação (baixo, médio, elevado)

Grau de satisfação	Frequência	Porcentagem
Baixo	6	3.3%
Médio	81	45.0%
Elevado	93	51.7%
Total	181	100%

Para melhor caracterização da amostra e de forma a posteriormente analisar-se a relação destes dados com a GSA, recolheram-se ainda elementos informativos respeitantes ao nível de ensino, habilitações literárias, escalão profissional e relacionamento com os alunos.

Relativamente ao nível de ensino, a totalidade da amostra pertence ao grupo de professores do 1º CEB.

A respeito das habilitações literárias (bacharelato, licenciatura e mestrado) dos sujeitos que constituíram a amostra, conforme apresentado na Tabela 6, assumem maior representatividade os valores respeitantes aos professores licenciados, sendo 155 (85.6%). Seguidamente verifica-se a existência de 25 (13.8%) professores com bacharelato. Com evidente menor expressão, denotam-se os valores relativos à habilitação de mestrado com 1 (0.6%) professor.

Tabela 6

Distribuição da amostra em função das habilitações literárias (bacharelato, licenciatura, mestrado)

Habilitações escolares	Frequência	Porcentagem
Bacharelato	25	13.8 %
Licenciatura	155	85.6 %
Mestrado	1	0.6%
Total	181	100 %

Foram também recolhidos dados relativos ao escalão profissional dos professores, tal como consta na Tabela 7 e Figura 4. O escalão profissional que assume maior representatividade é o 10, com uma frequência de 35 (19.3%) seguindo-se o escalão 3, com uma frequência de 31 (17.1%). Com menor expressão observa-se o escalão 1, registando apenas 1 frequência (0.6%).

Tabela 7
Distribuição da amostra em função do escalão profissional

Escalão	Frequência	Porcentagem
0	7	3.9%
1	1	0.6%
2	8	4.4%
3	31	17.1%
4	14	7.7%
5	12	6.6%
6	14	7.7%
7	14	7.7%
8	19	10.5%
9	26	14.4%
10	35	19.3%
Total	181	100%

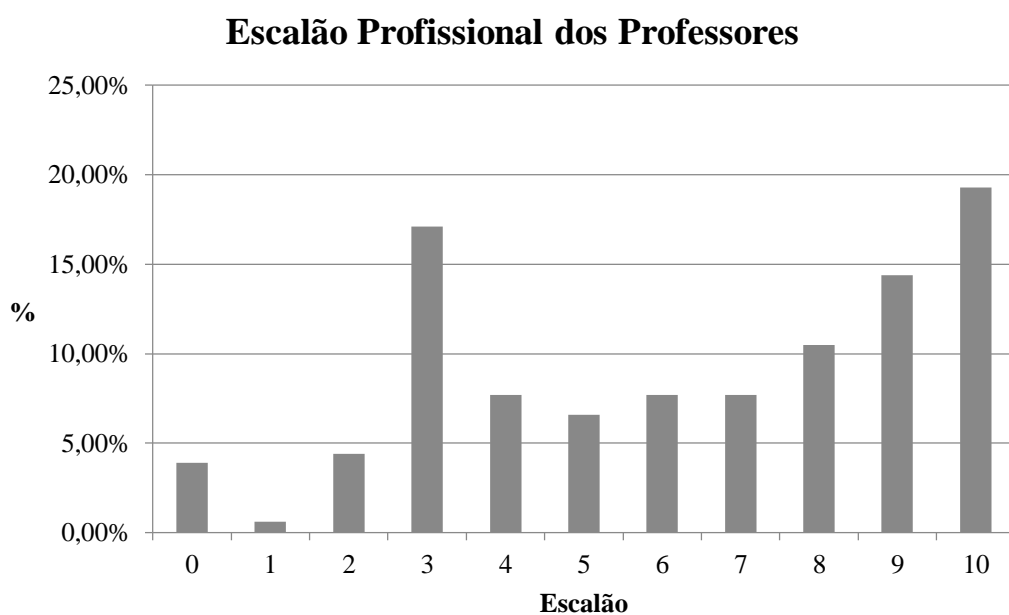


Figura 4. Distribuição da amostra em função do escalão profissional

Foram também recolhidos dados relativos à percepção dos docentes a nível do relacionamento com os alunos, tal como consta na Tabela 8 e Figura 5, com a dupla finalidade de caracterizar a amostra e possibilitar, numa fase posterior, a análise da relação destes dados e a GSA. A maioria dos professores percepção-se como tendo um estilo compreensivo, tendo uma frequência de 166 (91.7%). Em menor número registam-se os professores que se percecionam com um estilo autoritário, 11 (6.1%); permissivo 3 (1.7%) e inconsistente, 1 (0.6%).

Tabela 8

Distribuição da amostra em função do relacionamento (autoritário, compreensivo, permissivo, inconsistente)

Opção	Frequência	Porcentagem
Autoritário	11	6.1%
Compreensivo	166	91.7%
Permissivo	3	1.7%
Inconsistente	1	0.6%
Total	181	100%

Relacionamento com os Alunos

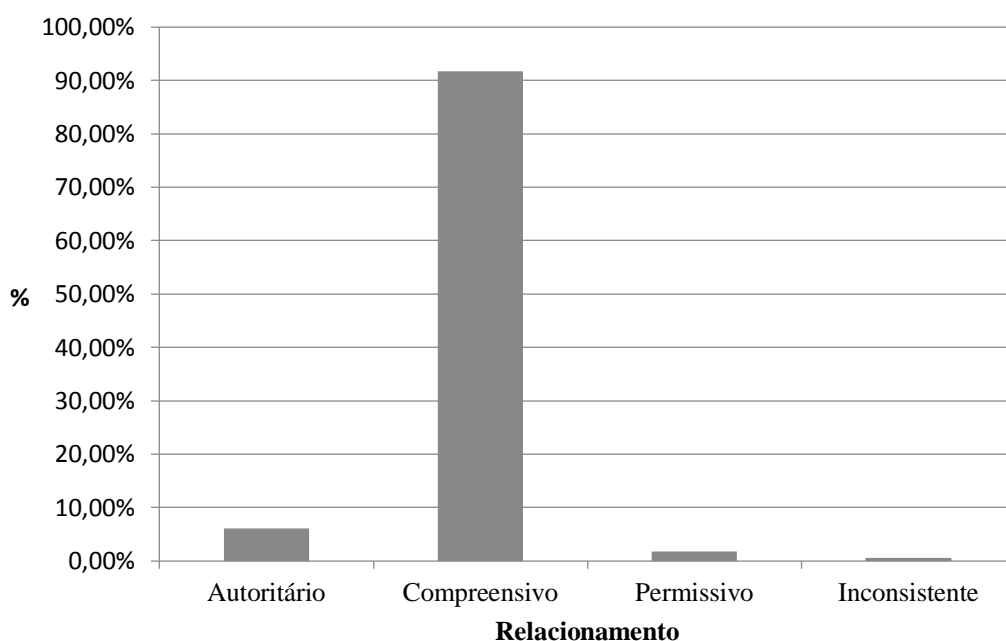


Figura 5. Distribuição da amostra em função do relacionamento com os alunos (autoritário, compreensivo, permissivo, inconsistente)

Em síntese, num total de 181 docentes, com idades compreendidas entre os 23 e os 58 anos de idade, situando-se a média de idades nos 39,30 ($DP = 9,450$), 150 pertencem ao género feminino e 31 ao género masculino. A maioria assume o cargo de professor titular com uma frequência de 151 (83.4%). Observa-se uma maior prevalência do estado civil casado, correspondendo a 128 (70.7%). Regista-se uma predominância nos docentes em que 93 (51.7%) professores afirmam que o seu grau de satisfação é elevado.

3.3. Instrumentos

Discriminado o Problema de Investigação e apresentadas as subsequentes questões desta dissertação, descrevem-se de seguida os instrumentos utilizados e considerados adequados ao estudo e avaliação das variáveis deste trabalho. Para a realização desta investigação foram tomadas algumas opções metodológicas, com vista a uma resposta mais precisa às questões de estudo. Para a recolha dos dados optou-se pela escolha do inquérito por questionário. Esta escolha é considerada adequada a uma utilização pedagógica, devido ao carácter preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática, permitindo a comparação de respostas de todos os sujeitos da amostra (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Especificam-se aqui os conteúdos retirados do questionário realizado nesse estudo, em função da sua relevância para o estudo das variáveis sobre as quais se inclina esta dissertação. O questionário foi aplicado a um conjunto de professores do 1.º CEB. Pretendeu-se averiguar a perceção dos seus comportamentos de gestão da aula e quais os fatores relacionados a estas práticas. Os questionários foram distribuídos numa composição de três partes: a primeira respeitante aos comportamentos de gestão da aula percebidos pelos docentes; a segunda sobre os comportamentos dos seus alunos, atendendo ao que se passa nas suas aulas e por último alguns dados sobre as características pessoais dos docentes.

Os instrumentos que sustentam o presente estudo, apresentam validade e fidelidade e são seguidamente descritos. Os instrumentos resultaram da aplicação do inquérito por questionário, concebido no âmbito da investigação “Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline” da autoria de Edmund T. Emmer e Julia Hickman (1991). A recolha de dados fez-se mediante o recurso aos instrumentos: *Scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline* da autoria de Edmund T. Emmer e Julia Hickman (1991), traduzido e adaptado para Portugal (Veiga, no prelo) como questionário sobre a GSA; a *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores* (EDEI) de Feliciano Veiga (2006) e a recolha de dados sociodemográficos com elementos caracterizadores dos professores, especificamente: género, idade, cargos exercidos, estado civil, satisfação na profissão, nível de ensino, habilitações literárias, escalão profissional e relacionamento com os alunos. A recolha destes elementos assentou na razão de obter respostas sobre a relação entre a GSA e as suas variáveis.

Relativamente à recolha de dados mediante o recurso ao instrumento *Scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline*, esta foi utilizada, e testada a sua validade e fidelidade num estudo na Universidade do Texas. O questionário sobre a GSA, com questões respeitantes aos comportamentos de gestão da aula pelos docentes, atendendo à existência desses comportamentos durante a sua atividade docente, visa avaliar a perceção que os professores detêm sobre as suas CGA. O questionário é composto por 36 itens, correspondentes a comportamentos de gestão da aula, que se distribuem por três sub-escalas: perceção dos professores das influências externas à sala de aula (PerInf), gestão do comportamento (GeCom) e gestão do ensino (GeEns).

Quanto à recolha de dados mediante o recurso ao instrumento *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores* (EDEI), os docentes inquiridos responderam atendendo ao que se passa nas suas aulas, relativamente aos comportamentos dos seus alunos. A recolha destes elementos permitiu estudar a associação entre as CGA e a disrupção escolar dos alunos, inferida pelos professores considerando os seguintes fatores: distração-transgressão (DTI); agressão aos colegas (ACI), agressão à autoridade escolar (AAI). A EDEI foi utilizada num estudo com 302 professores envolvidos. Os coeficientes *alpha* para a amostra geral, relativos a cada um dos fatores, resultantes da análise fatorial, apresentaram-se adequados (>0.75). Na generalidade dos casos observaram-se elevados valores do *alpha*, sobretudo na disrupção total. A validade interna foi realizada por meio de uma análise de componentes principais com rotação *varimax*. A percentagem da variância total foi de 62.14%, numa distribuição de percentagens específicas pelos diferentes fatores. A interpretação dos factos sintetiza a temática dos itens seleccionados para cada um dos fatores: distração-transgressão (itens 4,8,9,12,13,14); agressão aos colegas (itens 1,2,2,15,16); agressão à autoridade escolar (itens 5,6,7,10,11). O construto da disrupção escolar inferida é multidimensional, com três fatores específicos que explicam 62.14% da variância total dos resultados, concluindo-se assim a verificação da hipótese da sua validade interna. A validade externa foi avaliada entre as correlações das pontuações na EDEI e os resultados em variáveis específicas dos professores: competências de gestão da aula, comportamentos de profissionalismo docente, autoestima, satisfação com a vida, tipo de autoridade exercida, a formação havida, satisfação na profissão e competências para lidar com a indisciplina. Foi observado que, na generalidade das

situações, os coeficientes apresentam-se estatisticamente significativos e no sentido esperado (Veiga, 2013).

A fidelidade e a validade dos instrumentos de medida impõem-se como características fundamentais que determinam a sua qualidade (Fortin, 1999). De acordo com Tuckman (2012), a validade interna assegura que os resultados de um dado estudo são adequados ao programa ou abordagem a testar; a validade externa, a confiança nos resultados da investigação, sem a qual se inviabiliza a possibilidade de generalização dos mesmos.

As respostas dos professores foram codificadas para facilitar o tratamento de dados, de modo a serem analisados estatisticamente, como é característica de uma metodologia quantitativa. Este processo apresentou a vantagem de possibilitar uma quantificação de um número extenso de dados, fator importante para a representatividade da amostra e também por permitir a comparação de respostas e a análise das diferenciações e correlações entre variáveis (Maroco, 2008).

É ainda de referir que foi salvaguardado o anonimato, facto que contribuiu para uma maior fiabilidade das respostas dadas e consequentemente maior precisão nas conclusões tiradas.

3.4. Procedimentos

O instrumento foi aplicado no final do ano letivo de 2012/2013. Procedeu-se à distribuição, preenchimento e recolha do inquérito aos professores em junho e julho de 2013, sendo uma amostra suficientemente representativa dos docentes no contexto nacional. Sublinha-se ainda o processo de amostragem por conveniência. Feita a seleção e assegurados os devidos esclarecimentos, os professores procederam ao preenchimento do questionário. A observância de princípios éticos, que deverão permear a investigação científica, foi igualmente atendida salvaguardando-se o anonimato, a confidencialidade e o preenchimento voluntário dos questionários.

Os questionários foram distribuídos numa composição de três partes pela ordem segundo a qual foram descritas no ponto anterior: a primeira respeitante aos comportamentos de gestão de aula percebidos pelos docentes; a segunda sobre os comportamentos dos seus alunos atendendo ao que se passa nas suas aulas e por último alguns dados sobre as características pessoais dos docentes.

Após recolha dos questionários foram selecionados os dados considerados pertinentes, de acordo com o enquadramento da problemática levantada no presente estudo e posteriormente submetidos ao tratamento estatístico do programa informático *Statistical Package For Social Sciences (SPSS)*, versão 21.

3.5. Variáveis de estudo

Especificado o problema de investigação e revelado desse modo o domínio de interesse do presente estudo, cabe neste ponto precisar e definir as variáveis das respostas procuradas. Tal como refere Fortin (1999), o Problema de Investigação assume a forma de objeto de estudo quando é colocado em termos observáveis e mensuráveis, só então se proporciona o aprofundamento e aquisição de conhecimentos. A delimitação de variáveis é ainda fundamental, na medida em que os testes estatísticos a aplicar dependem das escalas de medida, associadas às variáveis em estudo (Martins, 2011). Considerada assim a importância da definição de variáveis, o Problema de Investigação e subsequentes questões de estudo permitem pensar que as variáveis operacionalizadas correspondem aos instrumentos utilizados. Destaca-se como variável dependente desta investigação os “comportamentos de gestão da aula (do professor do 1º CEB)”.

É necessário converter as variáveis em formas operacionais. A operacionalização das variáveis significa formulá-las numa forma observável e mensurável (Tuckman, 2012).

Sendo assim, identificamos as variáveis da investigação:

Variável Dependente: comportamentos de gestão da aula (do professor do 1º CEB).

Variáveis Independentes: cargos; estado civil, tempo de serviço; grau de satisfação na profissão.

Explanados os elementos relativos à metodologia selecionada para a realização do presente estudo, segue-se a exposição dos resultados obtidos nesta investigação.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se à apresentação dos resultados obtidos nos itens de *gestão da sala de aula* (GSA) nas dimensões consideradas [percepção dos professores das influências externas à sala de aula (PeInf), gestão do comportamento (GeCom) e gestão do ensino (GeEns)] e em relação com as questões de estudo precedentemente elencadas. Ao longo deste capítulo procedeu-se à apresentação dos resultados, à luz da revisão teórica e da bibliografia selecionada para a presente dissertação. Os resultados surgem como respostas às questões previamente formuladas, como questões de estudo.

Numa primeira parte são apresentados os resultados da investigação acerca das competências de GSA e a sua relação com outros fatores considerados, de acordo com as questões de estudo previamente formuladas. A apresentação dos resultados respeita a ordem das questões de estudo e organiza-se em três partes. O capítulo começa com a análise dos resultados, das competências de GSA percebidas pelos docentes, organizados em duas classes (concordância e discordância), através da apresentação das percentagens obtidas em cada item.

Numa segunda parte apresentam-se os resultados obtidos na GSA, face às análises diferenciais em que recorreu-se ao *t-test*. Por último, procede-se à apresentação dos resultados obtidos nas análises correlacionais, em que no estudo das correlações, foram realizadas análises com o *r* de Pearson. A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa informático de tratamento estatístico de dados *Statistical Package For Social Sciences (SPSS)*, versão 21.

4.1. Distribuição dos professores pelas competências de gestão da aula

Em resposta à questão de estudo número um [Q1: “Como se distribuem os professores pelos indicadores de «competências de gestão da aula» (CGA), em termos de baixas e elevadas competências?], determinou-se a percentagem de professores que em cada item da escala respondeu discordando do conteúdo do item (1 a 3) ou concordando (4 a 6), constituindo, no primeiro caso, um subgrupo de discordância (D) e, no outro, um subgrupo de concordância (C) com o conteúdo do

item. Por razões de natureza metodológica, os resultados obtidos foram assim organizados em dois subgrupos, na coluna D encontram-se representadas as percentagens das respostas referentes à discordância com o conteúdo do item e na coluna C, as percentagens das respostas relativas à concordância com o conteúdo do item. Cabe referir que a distribuição das respostas nos diferentes itens das competências de gestão da aula, encontra-se organizada por ordem decrescente de concordância (C) com o conteúdo dos mesmos, com vista a facilitar uma maior fluidez e clareza na leitura dos dados. Importa ainda referir os itens relativos à dimensão da gestão do comportamento (itens 17, 19 e 23) assim como os itens relativos à perceção das influências externas (itens 3, 6, 10, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 30, 31, 33, 34) são itens inversos, em que a leitura dos resultados deverá ser invertida.

Como se pode observar na Tabela 8 a tendência geral das respostas dos sujeitos da amostra foi no sentido de concordância, em que estes percecionam como elevadas as suas CGA.

Tabela 8
Distribuição dos indicadores de “competências de gestão da aula”(CGA), em termos da discordância (D) vs concordância (C) com o conteúdo do item, por ordem decrescente de concordância (C).

Dimensões	Itens de CGA	D	C
		(%)	(%)
GeCom	7.Consigo fazer sentir aos alunos que, para mim, é importante eles terem um comportamento apropriado.	1,1	98,9
GeCom	5. Eu sei quais as rotinas necessárias para manter as atividades a decorrer eficientemente.	3,9	96,1
GeEns	8.Se um dos meus alunos não conseguir fazer um trabalho, eu consigo perceber se o nível de dificuldade é ou não adequado.	3,9	96,1
GeCom	28. Se os alunos pararem de trabalhar na sala de aula, eu consigo encontrar forma de eles voltarem ao trabalho.	4,4	95,6
GeCom	9.Eu conheço que tipo de recompensas devo usar para manter os alunos interessados.	4,4	95,6
GeCom	35. Confio na minha capacidade de começar o ano letivo de maneira que os alunos aprendam a ser bem comportados.	6,1	93,9
GeEns	13. Normalmente consigo ajustar ao aluno o nível de dificuldade da tarefa.	6,6	93,4
GeCom	4. Tenho facilidade em transmitir as minhas expectativas aos alunos.	6,6	93,4
PeInf	27. O meu trabalho com os alunos seria ainda mais eficaz se os pais também valorizassem o que eu faço.	7,7	92,3
GeEns	14. Considero ser um bom professor pela maneira como ensino.	8,3	91,7
GeEns	22. Quando os resultados dos meus alunos melhoram é, talvez, porque eu encontrei abordagens de ensino mais eficientes.	8,8	91,2
GeEns	29. Se um aluno não se lembrar de informação que dei numa aula anterior, saberei aumentar a atenção dele na próxima aula.	9,9	90,1

GeCom	11. São poucos os alunos com os quais eu não sei lidar.	11,6	88,4
PeInf	30. Os maiores responsáveis pelo comportamento dos alunos são a família e outras influências externas.	11,6	88,4
PeInf	33. Até um professor com elevadas competências de ensino pode não chegar a muitos alunos.	14,4	85,6
GeCom	2. Se um aluno na minha aula se tornar perturbador, tenho a certeza que possuo estratégias para o corrigir rapidamente.	18,2	81,8
PeInf	31. A influência dos professores no controlo do mau comportamento dos alunos é pouca quando os pais não cooperam.	18,8	81,2
GeCom	18. Quando realmente me empenho consigo comunicar com os alunos mais difíceis.	19,3	80,7
GeEns	1. Quando um aluno consegue melhor nota do que é costume, muitas vezes é porque eu realizei um esforço extra com ele.	19,9	80,1
GeEns	16. Quando um aluno obtém uma nota melhor do que o que é habitual, é porque eu encontrei melhores formas de o ensinar.	20,4	79,6
GeCom	26. Consigo evitar que os alunos problemáticos destabilizem a sala de aula.	20,4	79,6
GeEns	32. A influência nos alunos do ambiente em casa pode ser compensada com um bom ensino.	21,0	79,0
GeEns	24. Se um estudante domina rapidamente um novo conceito, é porque eu utilizei boas estratégias no ensino desse conceito.	23,2	76,8
PeInf	25. Aquilo que um aluno pode aprender está primariamente relacionado com o contexto familiar.	28,7	71,3
PeInf	3. A influência, nos estudantes, do tempo passado na minha aula é menor do que a influência do ambiente familiar.	29,3	70,7
PeInf	6. Há alunos que, independentemente daquilo que eu faça, se comportam de forma inadequada.	32,6	67,4
PeInf	20. O professor está muito limitado no que pode levar o aluno a alcançar, porque o ambiente familiar deste tem muita influência.	37,0	63,0
PeInf	10. Se os alunos não forem disciplinados em casa também o não são na escola.	38,1	61,9
PeInf	21. Acho que alguns alunos são impossíveis de disciplinar eficientemente.	42,0	58,0
PeInf	15. Nas salas de aula, o comportamento dos alunos é mais influenciado pelas condições circundantes do que pelo professor.	49,7	50,3
GeCom	17. Nem sempre consigo controlar várias atividades em simultâneo, na sala de aula.	50,3	49,7
PeInf	34. Comparada com outros fatores, a influência do professor no comportamento dos alunos é muito pequena.	56,9	43,1
GeCom	23. Por vezes não sei que regras são mais apropriadas para os meus alunos.	70,7	29,3
PeInf	12. Se um aluno não quiser portar-se bem, não há nada que os professores possam fazer.	73,5	26,5
GeCom	19. Face a um aluno provocador não sei bem como agir.	82,9	17,1

Legenda: D = discordo; C = concordo; PeInf = perceção de influências; GeCom = competências de gestão do comportamento; GeEns = competências de gestão do ensino

As dimensões com resultados mais expressivos, de acordo com as afirmações que definem cada uma das dimensões da escala, são a gestão de comportamento e a gestão de ensino, com predominância da dimensão comportamental.

Com efeito, sob uma análise mais pormenorizada, relativamente à gestão de comportamento, nos professores que exprimem grande concordância com estes itens, indicadores de competências em GSA, destaca-se a elevada percentagem de

concordância, com valores compreendidos entre os 98,9% e 93,9%, com a competência específica da gestão do comportamento, por ordem decrescente de expressão, nos seguintes itens: item 7 “Consigo fazer sentir aos alunos, que para mim, é importante eles terem um comportamento apropriado” (98,9%); item 5 “Eu sei quais as rotinas necessárias para manter as atividades a decorrer eficientemente” (96,1%); item 28 “Se os alunos pararem de trabalhar na sala de aula, eu consigo encontrar forma deles voltarem ao trabalho” (95,6%); item 9 “Eu conheço que tipo de recompensas devo usar para manter os alunos interessados” (95,6 %) e item 35 “Confio na minha capacidade de começar o ano letivo de maneira que os alunos aprendam a ser bem comportados” (93,9%). Com um grau de concordância intermédio destaca-se o item 26 “Consigo evitar que os alunos problemáticos destabilizem a sala de aula” (79,6%). Com menor expressão de concordância destacam-se os itens 17 “Nem sempre consigo controlar várias atividades em simultâneo, na sala de aula (49,7%).

Quanto à dimensão da gestão do ensino, sublinha-se por ordem decrescente de expressão os itens onde se observa uma percentagem elevada de concordância: item 8 “Se um dos meus alunos não conseguir fazer um trabalho, eu consigo perceber se o nível de dificuldade é ou não adequado” (96,1%); o item 13 “Normalmente consigo ajustar ao aluno o nível de dificuldade da tarefa” (93,4 %); o item 14 “Considero ser um bom professor pela maneira como ensino” (91,7 %); item 22 “Quando os resultados dos meus alunos melhoram é, talvez, porque eu encontrei abordagens de ensino mais eficientes” (91,2%) e item 29 “Se um aluno não se lembrar da informação que dei na aula anterior, saberei aumentar a atenção dele na próxima aula (90,1%). Com os valores mais baixos, na dimensão de gestão do ensino, destacam-se dois itens: o item 32 “A influência nos alunos do ambiente em casa pode ser compensada com um bom ensino” (79,0%) e o item 24 “ Se um estudante domina rapidamente um novo conceito, é porque eu utilizei boas estratégias no ensino desse conceito (76,8%).

Considerando a totalidade dos itens, alguns surgem, com percentagens que reúnem menor concordância, as pertencentes à dimensão da perceção de influências externas à aula, mostrando baixas competências na influência que têm no comportamento dos seus alunos, comparativamente com a família e fatores externos. É assim de realçar a perceção que os professores têm de possuírem baixas competências relativamente aos seguintes itens, por ordem decrescente de expressão:

item 10 “Se os alunos não forem disciplinados em casa também o não são na escola” (61,9%); item 21 “Acho que alguns alunos são impossíveis de disciplinar eficientemente” (58,0%); item 15 “Nas salas de aula, o comportamento dos alunos é mais influenciado pelas condições circundantes do que pelo professor (50,3%); item 34 “Comparada com outros fatores, a influência do professor no comportamento dos alunos é muito pequena” (43,1%) e o item 12 “Se um aluno não quiser portar-se bem, não há nada que os professores possam fazer” (73,5%). É no entanto ainda relevante destacar dois itens: o item 32 os professores consideram que “A influência nos alunos do ambiente em casa pode ser compensada com um bom ensino” (79,0%) e o item 27 “O meu trabalho com os alunos seria ainda mais eficaz se os pais também valorizassem o que eu faço” (92,3%).

4.2. Gestão da aula: análises diferenciais

Os testes de diferenças permitem explorar a existência de diferenças entre grupos independentes, considerando a variável independente a que define os grupos em comparação. Assim, nas análises diferenciais havidas, atendeu-se aos valores de média, desvio padrão, *t* student e de significância, dos dados relativos aos itens da GSA em função das variáveis consideradas: “cargos havidos na escola”, “estado civil dos professores”, “tempo de serviço dos professores” e “grau de satisfação dos professores na profissão”.

4.2.1. Diferenças na gestão em função dos cargos

Os primeiros resultados diferenciais em análise, correspondem às diferenças nos itens da GSA em função dos cargos havidos na escola (sem cargo *vs* com cargo), de modo a responder à questão de estudo número dois [“Q2: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função dos cargos havidos na escola (sem cargo *vs* com cargo)?”]. Tendo-se procedido à realização de um *t-test*, obtiveram-se os resultados apresentados na Tabela 9. Considerando os valores da Tabela 9, conclui-se que as diferenças nos itens da GSA, em função dos cargos havidos na escola, não são, na sua maioria significativas. Observou-se a ausência de diferenças significativas relativas à

percepção das influências e gestão do ensino. Referente à percepção das influências, apesar de não poder ser contabilizada para efeitos de significância estatística, é pertinente referir que a mesma se encontra perto do limiar da mesma, apresentando uma média mais elevada nos professores com cargo. Surge com exceção a dimensão referente à gestão do comportamento com significância estatística ($p < 0,01$). Estes resultados sugerem que os professores, com cargos exercidos na escola, detêm mais competências de gestão do comportamento.

Tabela 9

Diferenças nas dimensões de gestão da sala de aula (GSA), em função dos cargos havidos na escola (Cargos) – sem cargo (S C) vs com cargos (CC).

Dimensões	Cargos	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Percepção das influências (PeInf)	SC	140	41,4214	7,56085	-1,842	,067ns
	CC	41	43,9756	8,60665		
Gestão do comportamento (GeCom)	SC	140	57,2429	6,01182	-2,828	,005**
	CC	41	60,4390	7,46341		
Gestão do ensino (GeEns)	SC	140	39,8214	4,50143	-,456	,649ns
	CC	41	40,1951	4,98106		
Competências de gestão docente totais (cgdTOT)	SC	140	138,4857	12,11069	-2,722	,007**
	CC	41	144,6098	14,44105		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

4.2.2. Diferenças na gestão em função do estado civil

Relativamente à questão número três [“Q3: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do estado civil (solteiro vs casado)?”] que se refere às diferenças nas dimensões de GSA, em função do estado civil dos professores (solteiro vs casado), concluiu-se, conforme se verifica na Tabela 10, que as diferenças não são significativas em nenhuma das dimensões. Este resultado sugere que o estado civil dos professores não interfere com as CGA analisadas.

Tabela 10

Diferenças nas dimensões de gestão da sala de aula (GSA) em função do estado civil (estado) - solteiro (S) vs casado (C).

Dimensões	Estado	N	Média	DP	t	Sig.
Percepção das influências (PeInf)	S	44	41,0909	7,98492	-,865	,388ns
	C	128	42,2891	7,90410		
Gestão do comportamento (GeCom)	S	44	56,4318	5,11449	-1,821	,070ns
	C	128	58,4531	6,71801		
Gestão do ensino (GeEns)	S	44	39,5000	4,70774	-,689	,492ns
	C	128	40,0625	4,65630		
Competências de gestão docente totais (cgdTOT)	S	44	137,0227	9,65086	-1,720	,087ns
	C	128	140,8047	13,43287		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

4.2.3. Diferenças na gestão em função do tempo de serviço

A questão número quatro [“Q4: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do tempo de serviço (-10 anos vs +20 anos)?”] refere-se às diferenças nas dimensões da GSA em função do tempo de serviço dos professores (- 10 anos vs +20 anos). Concluiu-se, conforme se verifica na Tabela 11, que as diferenças não são significativas em nenhuma das dimensões. Estes resultados sugerem que, relativamente às dimensões analisadas, o tempo de serviço não interfere com as CGA analisadas.

Tabela 11

Diferenças nas dimensões de gestão da sala de aula (GSA) em função do tempo de serviço (Tempo) - menos de 10 anos (-10 anos) vs mais de 20 anos (+20 anos).

Dimensões	Tempo	N	Média	DP	t	Sig.
Percepção das influências (PeInf)	-10 anos	61	42,3279	7,99317	,241	,810 ns
	+20 anos	62	41,9839	7,82072		
Gestão do comportamento (GeCom)	-10 anos	61	56,8197	5,53024	-,693	,490 ns
	+20 anos	62	57,5806	6,59992		
Gestão do ensino (GeEns)	-10 anos	61	40,0492	4,68838	,703	,483 ns
	+20 anos	62	39,4677	4,47843		
Competências de gestão docente totais (cgdTOT)	-10 anos	61	139,1967	11,87690	,074	,941 ns
	+20 anos	62	139,0323	12,80621		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

4.2.4. Diferenças na gestão em função do grau de satisfação na profissão

Relativamente à questão cinco [“Q5: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função da satisfação que têm na sua profissão (grau de satisfação médio vs grau de satisfação elevado)?”] que se refere às diferenças nas dimensões da GSA, em função do grau de satisfação dos docentes na profissão, verificam-se diferenças estatisticamente significativas, conforme se concluiu pela Tabela 12. A perceção de influências externas, gestão do comportamento e gestão do ensino possuem significância estatística ($p < 0,01$). Mais concretamente, na dimensão da perceção das influências, o grupo de professores com grau com satisfação médio, regista menores valores de média do que os professores com grau de satisfação alta. Na dimensão de gestão de comportamento, o grupo de professores com grau de satisfação médio regista menores valores de média do que o grupo de professores com grau de satisfação alta. Na dimensão de gestão do ensino, o grupo de professores com grau de satisfação médio regista menores valores de média do que o grupo de professores com grau de satisfação alta. Estes resultados sugerem que o grupo de professores com um grau de satisfação elevado na profissão possui mais CGA, nas dimensões analisadas, por comparação com a média de professores com grau de satisfação médio na profissão.

Tabela 12

Diferenças nas dimensões de gestão da sala de aula (GSA) em função do grau de satisfação na profissão (GrauSat) – médio (M) vs elevado (E).

Dimensões	GrauSat	N	Média	DP	t	Sig.
Perceção das influências (PeInf)	M	81	40,7037	7,38824	-2,127	,035**
	E	93	43,1935	7,96222		
Gestão do comportamento (GeCom)	M	81	56,7284	6,41095	-2,572	,011**
	E	93	59,2258	6,36760		
Gestão do ensino (GeEns)	M	81	39,0000	4,40454	-2,484	,014**
	E	93	40,7312	4,73686		
Competências de gestão docente totais (cgdTOT)	M	81	136,4321	11,51514	-3,592	,000***
	E	93	143,1505	12,95808		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

Concluída a apresentação dos resultados obtidos nas análises diferenciais, cabe apresentar de seguida os resultados obtidos nas análises correlacionais.

4.3. Gestão da Aula: análises correlacionais

Nas análises correlacionais seguidamente apresentadas, são relatadas as relações estabelecidas entre as variáveis associadas, bem como a sua significância estatística, em resposta à questão de investigação número seis [Q6: Que relação existe entre as “competências de gestão da aula” (CGA), e a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores (EDEI)?]

Com a finalidade de avaliar o grau e a direção da correlação entre as variáveis, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*, segundo o qual, a medida de associação linear varia entre -1 e 1; convencionando-se que quando r é menor que 0,2, significa uma associação linear muito baixa; entre 0,2 e 0,39, baixa; entre 0,4 e 0,69, moderada; entre 0,7 e 0,89, alta; e entre 0,9 e 1, uma associação muito alta. Quando o valor de r assume valores negativos, existe uma relação linear negativa (Pestana & Gageiro, 2008).

Quanto à significância estatística, os resultados obtidos nas análises correlacionais apontaram para correlações estatisticamente significativas ($p < 0,05$; $p < 0,01$;), embora com valores de associação linear não muito elevados.

No que respeita à questão de investigação número seis [Q6: Que relação existe entre as “competências de gestão da aula” (CGA), e a disrupção escolar dos alunos

inferida pelos professores (EDEI)?], observou-se como consta na Tabela 13, a ocorrência de correlações estatisticamente significativas ($p < 0,01$; $p < 0,05$) entre as dimensões da GSA: percepção das influências externas (PeInf); gestão do comportamento (GeCom); gestão do ensino (GeEns) e as dimensões da Disrupção: distração-transgressão inferida (DTI); agressão aos colegas inferida (ACI); agressão à autoridade escolar inferida (AAI)].

Tabela 13

Correlação entre os itens de gestão da sala de aula (GSA) e a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores (EDEI)

Dimensão	DTI	ACI	AAI	EdeiTot
PeInf	-,336**	-,351**	-,295**	-,378**
GeCom	-,206**	-,128	-,223**	-,208**
GeEns	-,085	,042	,021	-0,17
CgaTot	-,339**	-,263**	-,284**	-,341**

*Legenda: *p < 0,05; **p < 0,01; AAI – Agressão à Autoridade Inferida; ACI – Agressão aos Colegas Inferida; DTI - Distração-Transgressão Inferida*

Nota: N=181 para todas as análises

Observam-se correlações estatisticamente significativas ($p < 0,01$) e negativas entre a dimensão da Percepção das Influências Externas (PeInf) e as dimensão da Disrupção: Distração-Transgressão (DTI); Agressão aos Colegas (ACI); Agressão à Autoridade Escolar (AAI).

Também se observam correlações estatisticamente significativas ($p < 0,01$) e negativas entre a Dimensão da Gestão do Comportamento (GeCom) e as dimensão da Disrupção: Distração-Transgressão (DTI) e Agressão à Autoridade Escolar (AAI).

Com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$) a Dimensão da Gestão do Comportamento (GeCom) e a dimensão da Disrupção Agressão aos Colegas (ACI) apresentam-se com correlações estatisticamente significativas e negativas.

Observam-se correlações positivas e negativas ($p < 0,05$) na Dimensões de gestão do ensino (GeEns) e a Dimensão da disrupção: Distração-Transgressão (DTI).

Com uma correlação positiva e um nível de significância muito reduzido ($p < 0,05$) observa-se na Dimensões de gestão do ensino (GeEns) e as Dimensões da disrupção: agressão aos colegas (ACI); agressão à autoridade escolar (AAI).

Sublinha-se, em termos gerais, que entre as dimensões de CGA (cgdtot) e as dimensões da Disrupção (edeitot) são observadas correlações estatisticamente significativas ($p < 0,01$) e negativas.

No próximo e último capítulo, procurou-se discutir o sentido dos resultados obtidos e apresentados nesta parte do trabalho. Com este objetivo presente, foram retomadas as informações fornecidas pelos resultados obtidos, a fim de proceder, com base na literatura revista nos primeiros capítulos, à interpretação e discussão sobre as mesmas. Procede-se depois, ao levantamento de possíveis conclusões, bem como às limitações deste estudo e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior foram apresentados os resultados desta investigação, podendo ai encontrar-se grande parte das respostas às questões de estudo apresentadas no capítulo I desta dissertação. Numa primeira parte, procedeu-se à análise dos resultados sobre a distribuição das respostas dos professores pelas dimensões de “competências de gestão da aula” (CGA). Numa segunda parte, procedeu-se à análise dos resultados nas CGA em função das variáveis: “cargos havidos na escola”; “estado civil”; “tempo de serviço” e “grau de satisfação na profissão”. Por último procedeu-se à análise correlacional entre a gestão de sala de aula (GSA) e a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores (EDEI).

No presente capítulo, procura-se interpretar e discutir os resultados obtidos à luz da literatura revista, inferir conclusões possíveis, bem como algumas limitações do estudo realizado e apresentar sugestões para novas investigações sobre a GSA.

5.1. Discussão dos resultados

O presente ponto é constituído por três partes. Numa primeira parte discute-se a distribuição das respostas dos professores pelas dimensões de “competências de gestão da aula” (CGA) de acordo com a escala “Scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline”. A segunda parte incide na discussão dos resultados obtidos na gestão da sala de aula (GSA), em função das variáveis consideradas nas análises diferenciais. Por último, procede-se à discussão dos resultados obtidos na GSA a partir da análise correlacional, de acordo com a Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI).

5.1.1. Discussão dos resultados pelas competências de gestão da aula

Nesta parte do trabalho discute-se a distribuição dos professores pelos itens da escala “Scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline”, organizados em duas classes, em termos da sua concordância e discordância com as afirmações distribuídas pelas dimensões: percepção de

influências externas à sala de aula (PeInf); competências de gestão do comportamento (GeCom) e competências de gestão do ensino (GeEns).

Em resposta à questão de estudo número um [Q1: “Como se distribuem os professores pelos indicadores de «competências de gestão da aula» (CGA), em termos de baixas e elevadas competências?] os resultados mostram que os professores percecionam-se como tendo elevadas competências de GSA, destacando-se nas afirmações que definem as dimensões da escala nas competências de gestão de comportamento e gestão de ensino, com predominância da dimensão comportamental.

Numa análise mais detalhada, relativamente à gestão do comportamento, destaca-se uma elevada percentagem de concordância, com valores compreendidos entre 93,9% e 98,9%, indicadora de que os professores se percecionam com elevadas competências de gestão do comportamento, parecendo assim que os docentes criam as condições necessárias à aprendizagem e delineiam estratégias para intervir no comportamento de forma a potenciar a disciplina e facilitar a GSA (Levin & Nolan, 2000). A obtenção de valores elevados na dimensão da gestão do comportamento integra-se na literatura revista, ao longo desta dissertação, na medida em que é passível que os professores delineiem estratégias para a intervenção no comportamento inadequado, de modo a potenciar a disciplina e facilitar a GSA. Com efeito, como é sugerido por diversos autores, a gestão destes comportamentos poderá estar associada ao tipo de autoridade que o professor exerce na aula (Veiga, 2013) uma vez que uma gestão eficaz na sala de aula não é baseada apenas em regras, procedimentos e técnicas mas também na liderança, aliada ao estilo pessoal e força interior do docente (Arends, 1995), tal como observado nos seguintes itens: item 7 “Consigno fazer sentir aos alunos, que para mim, é importante eles terem um comportamento apropriado” (98,9%); item 35 “Confio na minha capacidade de começar o ano letivo de maneira que os alunos aprendam a ser bem comportados” (93,9%). Os resultados são congruentes com o que tem vindo a ser observado em diversos estudos a respeito desta dimensão, na medida em que são dadas diretrizes aos professores para lidar com as questões comportamentais (Dreikurs, 1968; Grey, 1968; Glasser, 1969; Canter e Canter, 1976). O significado dos valores obtidos não se afasta das conclusões de outras investigações em que se sugere que os comportamentos desejáveis podem ser encorajados através da atribuição de recompensas e privilégios aos alunos (Arends, 1995), como se pode observar no item

9: “Eu conheço que tipo de recompensas devo usar para manter os alunos interessados” (95,6 %). É também legítimo admitir que o êxito da GSA parece relacionar-se ao facto de nas salas de aula o envolvimento no trabalho ser elevado e os desvios dos alunos minimizados (Kounin, 1970), como pode ser constatado nos itens 5 e 28: item 5 “Eu sei quais as rotinas necessárias para manter as atividades a decorrer eficientemente” (96,1%) e item 28 “Se os alunos pararem de trabalhar na sala de aula, eu consigo encontrar forma deles voltarem ao trabalho” (95,6%). Outras razões poderão ser alinhadas enquanto hipóteses explicativas destes resultados, de acordo com o exposto na revisão da literatura realizada, uma vez que de acordo com Evertson e Emmer (1982) existem uma série de procedimentos executados pelos professores para desenvolver a responsabilidade dos alunos pelo seu trabalho escolar e comportamento, envolvendo assim a esfera de uma gestão preventiva. Uma outra possível explicação poderá ser encontrada na posição refletida em programas de GSA, tal como focado o programa desenvolvido por Canter e Canter (2001) denominado de «disciplina assertiva», em que os professores controlam o comportamento dos seus alunos, insistindo num comportamento adequado e respondendo assertivamente às infrações.

Com um grau de concordância intermédio destaca-se o item 26 “Consigo evitar que os alunos problemáticos destabilizem a sala de aula” com 79,6%, valor não tão elevado que poderá ser justificado pelo facto do comportamento desajustado surgir, por vezes, devido aos alunos considerarem o trabalho escolar maçador e sem importância, da revolta sentida para com o sistema escolar, pelos problemas emocionais e psicológicos advindos do ambiente familiar ou da rebeldia inerente ao processo de crescimento (Arends, 1995).

Quanto aos valores obtidos na dimensão da gestão do ensino, verificou-se uma percentagem elevada de concordância com os itens da GSA, podendo considerar-se para a possível interpretação destes resultados, a aquisição por parte dos docentes de competências específicas da GSA, especificadas no capítulo II: competências na gestão da planificação, na gestão de conteúdos, na gestão de comportamentos, na gestão de conflitos e na gestão da comunicação. A nível das competências de gestão da planificação esta pode ser observada no item 13, em que 93,4% dos docentes consideram que normalmente conseguem ajustar ao aluno o nível de dificuldade da tarefa, o que poderá justificar-se pelo pressuposto da existência da planificação da mesma, encarada como um processo em constante

evolução e não uma mera ordenação de um conjunto de atividades, possuindo como característica central a articulação coerente e operacional de uma série de tarefas, com o propósito de atingir um objetivo específico recorrendo a metodologias adequadas (Ialá, 2013). Estes resultados corroboram a teoria de Hunter (1984) podendo inferir-se que o professor reflete no modo como planifica, como define as prioridades e as tarefas, de forma a que os alunos consigam acompanhar o percurso de trabalho tracejado.

No que concerne às competências de gestão de conteúdos, os professores percecionam-se com elevadas competências de gestão neste domínio, como se verifica nos seguintes itens: item 8 “Se um dos meus alunos não conseguir fazer um trabalho, eu consigo perceber se o nível de dificuldade é ou não adequado” (96,1%), o item 14 “Considero ser um bom professor pela maneira como ensino” (91,7 %), item 22 “Quando os resultados dos meus alunos melhoram é, talvez, porque eu encontrei abordagens de ensino mais eficientes” (91,2%) e item 29 “Se um aluno não se lembrar da informação que dei na aula anterior, saberei aumentar a atenção dele na próxima aula (90,1%). É passível de se inferir que os professores consideram-se elementos centrais na promoção das aprendizagens dos alunos e que o papel que desempenham é fulcral na implementação das estratégias de aprendizagem, definição de metas e na proposta de concretização de tarefas (Bruner, 1971; Veiga Simão, 2005). A gestão de conteúdos relaciona-se com os métodos de ensino utilizados (Veiga, 2013) e pelos itens referidos, infere-se que os docentes promovem estratégias de GSA para que o conhecimento seja retido e lembrado por mais tempo, aumentando a capacidade de aprendizagem de outros conteúdos mais facilmente e de forma inovadora (Paulo, 2011). É possível enquadrarem-se estes resultados nos conhecimentos que os professores vão adquirindo e aplicam, relativos a métodos específicos para a gestão de conteúdos na sala de aula. É possível também associar as eficazes competências comunicacionais dos professores face ao observado no item 14 “Considero ser um bom professor pela maneira como ensino” (91,7) e no item 29 “Se um aluno não se lembrar da informação que dei na aula anterior, saberei aumentar a atenção dele na próxima aula (90,1%) pois tal como define Estanqueiro (2010) ensinar é comunicar e é na perspetiva de Antão (1999) o centro polarizador de todo o tipo de conhecimento.

Relativamente à perceção das influências externas à sala de aula relativamente ao comportamento, observa-se ser esta a dimensão a congregar níveis

que reúnem menor concordância, mostrando baixas competências, por parte dos professores, na influência que têm no comportamento dos seus alunos, comparativamente fatores externos, como a família e colegas, o que é observado nos seguintes itens: item 10 “Se os alunos não forem disciplinados em casa também o não são na escola” (61,9%); item 21 “Acho que alguns alunos são impossíveis de disciplinar eficientemente” (58,0%); item 15 “Nas salas de aula, o comportamento dos alunos é mais influenciado pelas condições circundantes do que pelo professor (50,3%); item 34 “Comparada com outros fatores, a influência do professor no comportamento dos alunos é muito pequena” (43,1%) e o item 12 “Se um aluno não quiser portar-se bem, não há nada que os professores possam fazer” (73,5%).

Percecionando a GSA como todos os esforços realizados pelos professores para monitorizar as atividades na sala de aula incluindo não só a aprendizagem mas também a interação social e o comportamento dos alunos consideram-se necessárias competências específicas para a resolução de problemas e conflitos advindos de fatores exteriores (Coope & Simonds, 2003; Davidson & Wood, 2004; Gibs, 2003; Jones, 2006) sugerindo-se assim como medida que sejam ponderados os diferentes modelos de gestão de conflito capazes de dar uma resposta adequada a esta dimensão (Pacheco, 2006) pois estas competências, eficazes para a resolução de conflitos, entre os professores e os alunos podem ser aprendidas pelos professores. Outra das razões que pode ser alinhada enquanto hipótese para a predominância do sentimento dos professores possuírem baixas competências na influência que têm no comportamento dos seus alunos, comparativamente com fatores externos à sala de aula, é a atual diferenciação social e cultural existente nas escolas apresentar fossos abismais, relativamente ao contexto tradicional, causando assim um desequilíbrio provocador de perturbações significativas dos alunos na escola (Pacheco, 2006). As baixas competências na influência que têm no comportamento dos seus alunos, comparativamente com fatores externos à sala de aula, podem ainda ser interpretadas à luz da literatura revista sobre as estratégias para lidar com o conflito, área em que ainda existe uma lacuna na formação superior docente, formação essa necessária para que os professores consigam delinear objetivos integradores para promover um melhor ambiente escolar motivando assim os alunos para a aprendizagem, em particular na sala de aula, objetivando-se uma aprendizagem cooperativa, com o uso do diálogo, a utilização de uma atitude empática e aberta face aos alunos, estabelecendo normas através de uma democracia participativa, uma reação

proactiva face aos conflitos, de modo construtivo sendo todos os participantes vencedores (Lourenço & Paiva, 2004).

5.1.2. Competências de gestão da aula: diferenciação dos professores

No ponto anterior do presente capítulo, procedeu-se à discussão dos resultados sobre a distribuição das respostas dos professores pelas dimensões da *gestão da sala de aula* (GSA). Constatou também como objetivo da presente dissertação, o estudo das diferenças na GSA, em função das variáveis: “cargos havidos na escola”; “estado civil dos professores”; “tempo de serviço dos professores” e “grau de satisfação dos professores”. Propôs-se ainda o estudo da relação entre a GSA e a disrupção escolar inferida pelos professores. Passa-se a considerar de seguida a informação fornecida pelos resultados obtidos na GSA, em função das variáveis mencionadas.

5.1.3. Diferenças na gestão em função dos cargos

Na questão de estudo número dois [“Q2: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de «competências de gestão da aula» (CGA), em função dos cargos havidos na escola (sem cargo *vs* com cargo)?”] pretendeu-se verificar se existiam diferenças significativas na GSA em função dos cargos havidos na escola (sem cargo *vs* com cargo). As diferenças não são na sua maioria significativas por se observar a ausência de diferenças significativas, relativas à perceção das influências e gestão do ensino. Estes resultados sugerem interpretações que se poderão justificar pelo facto dos docentes possuírem a aquisição de um conjunto de conceitos e competências básicas de gestão, que por si só potenciam uma preparação para a gestão eficaz na sala de aula (Arends, 1995), assim como competências psicoeducacionais que podem possibilitar a eficácia do ensino e da aprendizagem (Veiga, 2013) tal como apresentado na revisão da literatura. Estes resultados podem ser sustentados e reforçados por diversos estudos internacionais e nacionais anteriormente realizados e focados no capítulo II, que salientam a eficácia da GSA, associada a modelos particulares de intervenção psico-educacional no envolvimento dos alunos na escola (Akar e Jildirim, 2009; Freiberg, Chris e Templeton, 2009; Kaya e Donmez, 2009; Kayikci, 2009; Poon, Tan, e Tan, 2009; Sterling, 2009;

Veiga, 2007; Veiga et al., 2009). Estes resultados poderão também ser explicados pelo facto da GSA relacionar-se com as ações, desenvolvidas pelos professores, para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem (Arends, 1995) e por todos os professores terem de desenvolver inevitavelmente ações de GSA, sendo estas elementos centrais da própria ação de ensinar (Santos, 2007). Cabe ainda acrescentar que a ausência de diferenças significativas nas CGA em função da perceção das influências e gestão do ensino, pode ainda dever-se ao facto da investigação científica existente, nos estudos sobre esta temática, direcionar-se mais para a descrição e para a prevenção do que para a intervenção com eficácia observada experimentalmente (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011) o que por um lado poderá sugerir os professores possuírem competências de gestão, independentemente dos cargos que ocupem, pois professores eficazes também lidam com os problemas comportamentais através de uma gestão preventiva (Arends, 1995). Por outro lado, tendo em conta a ausência de estudos com eficácia observada experimentalmente, poderá sugerir que esta é a perceção que os docentes detém sobre a sua GSA mas no entanto poder-se-iam obter resultados distintos se a investigação fosse realizada por observação direta do investigador.

Na dimensão referente à gestão do comportamento observa-se significância estatística, inferindo-se que os professores, com cargos detém mais competências de gestão do comportamento. A ausência de estudos que abordem especificamente a relação entre a GSA e os professores que detém cargos restringe possíveis interpretações. Ainda assim é possível situar os resultados obtidos invocando que a metodologia de atuação poderá basear-se em modelos organizacionais para explicar este facto, tendo em conta que a GSA é definida como um modo organizacional com o objetivo dos professores desempenharem várias tarefas associadas a diversas variáveis, como a capacidade de exercer autoridade e responsabilidade. Pode também inferir-se que estes resultados advêm da forma como os professores gerem os grupos, gestão esta que surte mais efeito do que quando os professores controlam e disciplinam os alunos individualmente (Kounin, 1970) uma vez que professores com cargos têm que gerir o seu grupo de professores colaboradores. Outro elemento chave que a investigação tem apurado é que em contextos de interação de grupos de pessoas, os potenciais problemas podem ser prevenidos através da planificação antecipada de regras e de procedimentos e na sala de aula são requeridas regras e procedimentos para coordenar atividades importantes (Arends, 1995). Outro

constituente a referir poderá ser o facto do exercício de funções no 1º CEB ser em regime de monodocência e sendo a relação pedagógica estabelecida entre o professor e o aluno de extrema relevância, poderá refletir-se no âmbito de comportamentos apropriados (Estrela, 1986). Este constituinte poderá ser reforçado pela investigação conduzida por Amado (1998) onde se encontrou uma associação entre a frequência de comportamentos indisciplinados e a relação pedagógica. Pode inferir-se que é passível existir um investimento na dimensão relacional pois através da criação e através da manutenção do clima afetivo do grupo, evitam-se e ou diminuem os comportamentos de indisciplina (Carita e Fernandes, 1997). Isto pode ser corroborado observando os resultados recolhidos, relativos à perceção dos docentes a nível do relacionamento com os alunos, pois na descrição da amostra poderá confirmar-se que, em função do relacionamento que estabelecem com os seus alunos, a maioria dos professores percecionam-se como tendo um estilo compreensivo. Um dos factos que poderá justificar este tipo de relacionamento que mantem com os alunos é o nível de satisfação que mantêm na profissão, em que 51.7% afirma ser elevado e 45.0% médio e apenas 3.3% indicam ser baixo. Por último, refira-se que o significado dos valores obtidos aproxima-se das conclusões de outras investigações pois uma gestão de comportamento eficaz na sala de aula exige uma dimensão de liderança, aliada ao estilo pessoal de cada professor, em que o sucesso dessa liderança depende do grau em que a pessoa se demonstra confiante e da intensidade com que consegue exercer influência interpessoal, existindo uma correlação elevada entre a segurança do professor e a gestão eficaz da sala de aula (Arends, 1995).

5.1.4. Diferenças na gestão em função do estado civil

Na questão de estudo número três [“Q3: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do estado civil (solteiro vs casado)?”] procurou-se verificar se existiam diferenças significativas nas dimensões da GSA em função do estado civil dos professores (solteiro vs casado). Não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões. Este resultado sugere que o estado civil dos professores não interfere com as dimensões de competências de GSA analisadas:

perceção dos professores das influências externas à sala de aula (PeInf); competências de gestão do comportamento (GeCom) e competências de gestão do ensino (GeEns). A ausência de estudos que abordem especificamente a relação do estado civil dos professores e a GSA restringe possíveis interpretações. Poderão no entanto ser alinhadas algumas razões, enquanto hipóteses explicativas destes resultados, como pelo facto de a amostra ser constituída por 128 (70.7%) professores casados e 44 (24.3%) professores solteiros, causando alguma entropia pelo desequilíbrio das percentagens dos sujeitos respeitantes a cada estado civil. Outra razão poderá estar associada ao facto dos professores casados, embora tenham menos tempo para os seus alunos pelo facto de possivelmente terem filhos, serem mais experientes e, os professores solteiros com mais tempo livre dedicarem-no aos seus alunos, justificando assim os resultados. Uma outra possível explicação poderá ser encontrada no facto dos professores se encontrarem estáveis a nível emocional, pois tanto os casados como os solteiros encontram-se no seu estado civil por opção.

Poderá também ser uma razão explicativa as salas de aula serem fundamentalmente espaços de comunicação e orientarem as relações entre professores e alunos pois a comunicação interpessoal tem sido evidenciada pela sua importância em diversas investigações, quer de índole mais teórica (Cooper e Simonds, 2003; Jones e Jones, 2006) como mais empírica (Veiga, 2007; Veiga et al., 2009). É possível inferir-se que o professor poderá ter consciência que o autoconhecimento é a fonte principal de uma comunicação eficaz e desse modo na sala de aula ter consciência do modo como se percebe a si próprio e aos outros, sabendo reconhecer as suas atitudes, características e comportamentos, podendo assim com alguma facilidade controlar o ambiente da sala de aula (Vieira, 2005) ou ainda utilizar como referencial de competências, em particular na GSA, o Modelo Comunicacional Eclético (MCE), que se centra na comunicação interpessoal (Veiga, 2013) uma vez que a competência comunicacional é requerida no ensino de conteúdos, na gestão de comportamentos e na resolução de conflitos (Veiga, 2013).

5.1.5. Diferenças na gestão em função do tempo de serviço

Na questão de estudo número quatro [“Q4: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função do tempo de serviço (-10 anos vs +20 anos)?”], procurou-se verificar se

existiam diferenças significativas nas dimensões da GSA analisadas: percepção dos professores das influências externas à sala de aula (PeInf); competências de gestão do comportamento (GeCom) e competências de gestão do ensino (GeEns), em função do tempo de serviço dos professores (-10 anos *vs* +20 anos). Não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões. Estes resultados sugerem que o tempo de serviço não é relevante para as CGA analisadas. A irrelevância observada poderá dever-se à forma como foi elaborada a divisão dos anos de serviço (-10anos *vs* +20anos) pois, em consonância com investigações anteriormente apresentadas na revisão da literatura efetuada, os professores em início da sua ação docente sentem-se mais inseguros perante as suas turmas na gestão das aulas (Arends, 1995) e o grupo de professores criado até 10 anos de serviço não poderá ser considerado como um grupo principiante. A revisão da literatura indica que os docentes, ao referirem os problemas mais complexos que experienciaram, enquanto principiantes, registam uma maior dificuldade na GSA (Arends, 1995; Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Uma GSA deficitária, associada ao stress existente nos professores, derivado da indisciplina dos alunos, é um dos elementos com maior influência no insucesso pessoal e profissional dos mesmos, sentido principalmente nos primeiros anos da docência, pelos profissionais mais jovens (Ingersol, 2001; Morris-Rothschild e Brassard, 2006). A idade dos sujeitos que constitui a amostra está compreendida entre os 23 e os 58 anos, sendo a média de idades 39 anos, o que poderá ter sido outro fator de enviesamento, o facto da média de idades não corresponder à representatividade dos profissionais mais jovens.

Estes resultados estão no entanto em consonância com um estudo realizado na China (Shen, Zhang, Zhang, Caldarella, Richardson & Shatzer, 2009) que denuncia não ser ainda muito evidente o papel da experiência profissional e o modo como o professor intervém na sua sala de aula, no que se refere à percepção de comportamentos disruptivos. É no entanto passível de inferir que estas duas variáveis estão relacionadas, sugerindo que maior ou menor experiência profissional se associa a um determinado perfil de GSA, o que influencia a existência de indisciplina nas salas de aula (Silva, 2014).

Assim, embora as informações obtidas no presente estudo se encaminhem no sentido de que não se verificam diferenças dos resultados na GSA, em função do tempo de serviço, contrastando com a generalidade dos resultados obtidos noutras

investigações, esta questão de estudo deverá ser acautelada sugerindo-se a eventual inclusão da mesma questão em projetos de investigação futura, com nova e distinta organização de agrupamentos de tempo de serviço docente, que permita categorizar com maior especificidade os professores principiantes. Uma outra sugestão poderá ser a comparação de grupos extremos, professores em início e em fim de carreira (primeiros 3 anos *vs* últimos 3 anos).

5.1.6. Diferenças na gestão em função do grau de satisfação na profissão

Na questão de estudo número cinco [“Q5: Como se diferenciam os professores nos diferentes parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função da satisfação que têm na sua profissão (grau de satisfação médio *vs* grau de satisfação elevado)?”] procurou-se verificar se existiam diferenças significativas nas dimensões da GSA analisadas: percepção dos professores das influências externas à sala de aula (PeInf); competências de gestão do comportamento (GeCom) e competências de gestão do ensino (GeEns), em função do grau de satisfação (médio *vs* elevado) na profissão.

Nos resultados obtidos verificam-se diferenças estatisticamente significativas. A percepção de influências externas à sala de aula, gestão do comportamento e gestão do ensino possuem significância estatística. Estes resultados evidenciam que o grupo de professores com um grau de satisfação elevado na profissão possui mais competências de GSA, nas dimensões analisadas, por comparação com a média de professores com grau de satisfação médio na profissão. Pode inferir-se que os professores se encontram motivados na sua profissão e possivelmente revelam interesse em ampliar os seus conhecimentos no domínio da GSA, assim como em coloca-los em prática.

Estes resultados poderão também estar relacionados com as mudanças significativas nas conceções de ensino dos futuros professores, tendo por base um ambiente de aula cooperativo e com maior sensibilidade às diferenças individuais, como foi evidenciado na revisão da literatura a investigação de Akar e Yildirim (2009) através de um programa de GSA. Também se registaram consequências idênticas no estudo de Kaya e Donmez (2009) que utilizaram um programa de aprendizagem construtivista em 15 turmas, desencadeando nos professores posturas

otimistas relativamente ao ambiente de aprendizagem, à aprendizagem por questionamento, à utilização da tecnologia educacional, à educação das distintas inteligências, assim como o desenvolvimento pessoal e social dos alunos o que poderá ser justificativo do grau de satisfação dos professores ser na sua generalidade elevado.

Poderão ser alinhadas outras razões que justifiquem a grande maioria dos professores manifestar sentir um grau de satisfação médio (45.0%) e elevado (51.7%) na profissão, aliado ao facto da média de idades do grupo ser de 39 anos. Ora, a revisão da literatura indica que a ausência de competências na GSA provoca frequentemente stresse nos professores, consequente da indisciplina nos alunos (Veiga, 2013). A amostra estudada percebe-se como detendo elevadas competências de GSA o que se poderá inferir que não sofre de stresse, uma vez que o stresse existente nos professores, associado a uma GSA deficitária, é um dos elementos com maior relevância e influência no insucesso pessoal e profissional dos mesmos, sentido principalmente nos primeiros anos do exercício da docência e pelos profissionais mais jovens (Ingersol, 2001; Morris-Rothschild & Brassard, 2006), o que também não é o caso da amostra pois não é representativa dos profissionais mais jovens.

5.1.7. Gestão da aula: correlações com a disrupção escolar inferida

Os resultados obtidos face à questão de investigação número seis [Q6: Que relação existe entre as “competências de gestão da aula” (CGA), e a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores (EDEI)?] foram ao encontro das expectativas iniciais. Com efeito verificam-se correlações estatisticamente significativas e negativas, no sentido esperado, entre as dimensões das CGA e a EDEI. Permite-se pois inferir que quanto maior o nível de CGA por parte dos professores menor a disrupção escolar dos alunos, nas dimensões da disrupção analisadas: Distração-Transgressão (DTI); Agressão aos Colegas (ACI); Agressão à Autoridade Escolar (AAI). Os resultados encontrados apresentam-se em consonância com anteriores trabalhos, na medida em que uma maior perceção das influências externas à aula (PeInf) por parte do professor aparece associada a uma menor disrupção nas dimensões analisadas: DTI; DTI; AAI. Poderá inferir-se que

possuindo antecipadamente esta percepção o professor poderá atuar face à mesma, utilizando estratégias específicas, já descritas na revisão da literatura deste estudo. Como explicação para esta relação podem também focar-se alguns estudos empíricos que sugerem, a ligação ao suposto que os alunos pertencentes a classes menos favorecidas têm maior dificuldade de adaptação ao meio escolar pelo facto de terem passado por ambientes culturais empobrecidos e com menores perspetivas de êxito, enquanto que, alunos oriundos de extratos sociais mais elevados possuem uma maior ligação aos modelos e normas escolares, facilitando assim a adaptação e o rendimento escolar (Estrela, 1986). Diversos estudos concluíram que o comportamento agressivo é também mais frequente em alunos de nível socioeconómico inferior, sendo o mesmo atribuído a uma disciplina familiar mais permissiva e menos consistente. As famílias de nível socioeconómico baixo recorrem mais à punição física, em contraposição das famílias de nível socioeconómico médio e alto recorrem mais ao diálogo. Pode inferir-se então que os professores aprendendo as competências eficazes para a resolução de conflitos (Pacheco, 2006) e percecionando a GSA como todos os esforços para monitorizar as atividades na sala de aula detêm, para alguns comportamentos disruptivos, competências específicas conseguindo assim uma eficaz resolução de problemas e conflitos (Coope & Simonds, 2003; Davidson & Wood, 2004; Gibs, 2003; Jones, 2004).

Verificou-se que a dimensão da gestão do comportamento (GeCom) está associada às dimensões da disrupção: distração-transgressão (DTI) e agressão à autoridade escolar (AAI), associando-se maiores competências de gestão de comportamento a menos comportamentos disruptivos, no que respeita à distração-transgressão (DTI) e agressão à autoridade escolar (AAI). Os resultados obtidos corroboram com a revisão da literatura, em que os professores objetivam a conceção das condições necessárias à aprendizagem, no entanto potenciam também estratégias para a intervenção no comportamento inadequado, como forma de potenciar a disciplina e facilitar a GSA (Levin e Nolan, 2000). De acordo com o revisto, pode-se inferir que a gestão de comportamentos está também ligada ao tipo de autoridade do professor na aula e inclui algumas especificidades apresentadas na revisão da literatura (Veiga, 2013). Pode também ser considerado o facto de nas salas de aula o envolvimento no trabalho ser elevado e os desvios dos alunos serem assim minimizados Kounin (1970). Parece também que os professores previnem

comportamentos desadequados, estabelecendo regras claras e rotinas, procedendo à prévia adequação dos espaços da sala de aula, estabelecendo procedimentos, estruturando os tempos e as atividades da aula e evidenciando a relevância da aprendizagem, aos alunos e aos seus encarregados de educação (Veiga 2013, Silva, 2014). Os gestores eficazes, regra geral, estabelecem poucas regras e procedimentos mas transmitem-nas de forma clara e o seu uso é consistente, de modo a torna-los rotineiros através da sua constante repetição, certificando-se que os alunos compreendem os propósitos da regra e da sua fundamentação (Silva, 2014).

Observou-se também, embora com um nível de significância mais reduzido, uma associação entre a dimensão da gestão do comportamento (GeCom) e a dimensão da interrupção agressão aos colegas (ACI) o que poderá ser justificado pelo facto da agressão aos colegas, ser mais frequente fora da sala de aula estando fora do alcance dos professores.

São de salientar as correlações positivas e negativas na dimensões de gestão do ensino (GeEns) e a dimensão da interrupção: distração-transgressão (DTI). Esta associação poderá dever-se ao domínio do conjunto de competências específicas da GSA, em particular a gestão preventiva na sala de aula envolver a planificação e mediação do comportamento dos alunos, durante os períodos mais instáveis de um dia escolar (Arends, 2008). Pode ainda dever-se a que na gestão do ensino, a influência dos conteúdos, ter também impacto no envolvimento dos alunos nas tarefas da aula e na ordem na sala de aula. (Paulo, 2011). Quando as atividades da sala de aula envolvem um nível superior de processos cognitivos, tais como a compreensão, o raciocínio e formulação de problemas, geram ambiguidades e riscos para os alunos.

5.2. Conclusões

O principal objetivo desta dissertação consistiu em entender quais são as características dos comportamentos de GSA, percebidas pelos professores do 1º CEB e como é que estes variam em função de fatores específicos: “cargos havidos na escola”; “estado civil”; “tempo de serviço”; “grau de satisfação na profissão”. Pretendeu-se também entender se existe associação entre as dimensões da GSA e a EDEI. O interesse na problemática estudada assentou no pressuposto de que os comportamentos de GSA sofrem influência destas variáveis e que as dimensões da

GSA analisadas associam-se à disrupção escolar dos alunos, inferida pelos professores. Com vista à corroboração desta hipótese, a análise de relação entre as dimensões da GSA e as variáveis mencionadas implicou que se procedesse, num primeiro momento à revisão da literatura, tendo-se esta organizado essencialmente em quatro eixos: conceção de *gestão da sala de aula*; estudos empíricos; competências específicas de GSA e disrupção escolar dos alunos. Apesar de existir já considerável investigação sobre a GSA, a procura de elementos relacionados com o Problema de Investigação proposto, deparou-se com a escassez de estudos sobre a relação com as variáveis estudadas. Daqui, assim como da já reconhecida importância do estudo da GSA, surge a justificação de eventual pertinência do presente trabalho, assente nas informações recolhidas e nas hipóteses equacionadas.

Procura-se, em seguida, integrar a generalidade das informações obtidas pelas análises realizadas ao longo do presente trabalho. Deste modo, relativamente à distribuição de respostas dos professores pelos itens e dimensões da GSA, verificou-se que os professores se percebem como tendo elevadas competências de GSA, destacando-se nas competências de gestão de comportamento e gestão de ensino, com predominância da dimensão comportamental, inferindo-se terem a consciencialização de serem detentores de uma base de conhecimentos bem desenvolvida, que origina assim princípios gerais para a gestão eficaz dos grupos na sala de aula, bem como para lidar com alunos que perturbem o bom funcionamento da aula.

Quanto ao efeito nas CGA, dos professores com cargos na escola, verificou-se que os professores com cargos detêm mais competências de gestão do comportamento. Merecem ainda destaque, os resultados obtidos no grupo de professores com um grau de satisfação elevado na profissão, que parece possuir mais competências de GSA nas dimensões analisadas.

Na investigação correlacional realizada parece que quanto maior o nível de CGA por parte dos professores menor é a disrupção escolar dos alunos, nas dimensões da disrupção analisadas: DTI; ACI; AAI. Pelo facto de tratar-se de um estudo correlacional, a inferência de relações de tipo causal é limitada, uma vez que a investigação correlacional apenas indica que duas variáveis estão associadas ou relacionadas, não que a relação é causal. Estes resultados sugerem no entanto, que uma série de comportamentos desviantes podem ser eliminados com gestores de aula eficazes, capazes de criar medidas preventivas na gestão das suas salas de aula, tais

como: regras e procedimentos claros e organização de atividades de aprendizagem bem estruturadas. As informações recolhidas apoiam a hipótese de que as CGA influenciam a disrupção escolar inferida pelos professores e algumas dessas competências, pela sua complexidade, poderão ir sendo adquiridas pelos docentes através de uma prática profissional prolongada e de uma reflexão séria.

Em suma, numa perspetiva globalizante, os resultados indicam que os professores percecionam como elevadas as suas competências de gestão da aula e que os professores, com cargos exercidos na escola, detêm mais CGA nas dimensões da gestão do comportamento e do ensino. O grupo de professores com um grau de satisfação elevado na profissão possui mais CGA, em todas as dimensões analisadas. As CGA aparecem ainda, significativa e negativamente correlacionada com a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores.

No seu dia-a-dia de trabalho, o professor pode frequentemente deparar-se com dificuldades na opção por um método ou outro de ensino e aprendizagem, derivadas das suas conceções, preferências ou obrigações pelo cumprimento dos currículos (Veiga, 2007), no entanto os modelos de ensino ou estratégias utilizadas, independentemente da corrente teórica em que assentem, têm o seu próprio sistema social e as suas especificidades que influenciam os comportamentos, tanto dos alunos como dos professores. A aquisição de um conjunto de conceitos e competências básicas de gestão, potenciam uma preparação para a gestão eficaz na sala de aula (Arends, 1995). Embora cada perspetiva de GSA tenha as suas singularidades, todas referem a complexidade das variáveis na aula e propõem um relacionamento interpessoal que privilegie as competências comunicacionais. Para uma eficaz GSA terão que ser sempre acautelados os direitos dos alunos e dos professores, valorizando, em maior ou menor grau, e na medida do possível a participação dos alunos na tomada de decisões, visando a promoção global do aluno.

Aspira-se que este estudo auxilie os professores a adquirir competências que lhes permitam criar ambientes positivos de aprendizagem (Jones & Jones, 2006). Aspira-se que os resultados provenientes desta investigação possam ser utilizados pelos docentes, para que se sintam motivados a tornarem-se professores assertivos e competentes na gestão das suas aulas, capazes de intervir na promoção dos alunos, na gestão da indisciplina e na promoção da sua própria satisfação pessoal e profissional.

São apresentadas seguidamente implicações para a prática educativa, bem como sugestões de novos estudos.

5.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações

Este estudo, como naturalmente sucede na investigação, não decorreu isento de limitações. Para além da discrepância entre o tempo disponível e o tempo necessário à recolha e tratamento da informação, no sentido de responder ao problema de investigação, existem limitações na atribuição de significados aos resultados obtidos. Com efeito, a escassez de estudos sobre algumas variáveis de estudo e sua relação com a GSA, delimitou a abrangência e fundamento das interpretações que poderiam vir a fazer-se. Pese embora esta limitação, a consciencialização inicial de se estar na presença de questões eventualmente inexploradas, faz-se acompanhar da expectativa do possível contributo desta investigação, para a inclusão de variáveis ainda não consideradas na investigação sobre a GSA.

As limitações deste estudo estão também ligadas com a reduzida amostra, facto que não permite a generalização dos resultados. A utilização de uma amostra maior, mais heterogénea, poderia ter contribuído para um alcance maior dos resultados. Por outro lado a amostra abrange apenas professores da zona da grande Lisboa, pelo que não permite a generalização a nível nacional.

De sublinhar também que o estudo sobre as CGA incide na perceção dos professores quanto às suas CGA, o que poderia alterar os resultados com a aplicação do questionário numa diferente ocasião. Em relação aos itens das CGA, as respostas dos professores poderiam ser diferentes noutra época do ano letivo. Seria interessante comparar resultados em alturas do ano diferentes, o que neste estudo não foi possível realizar, dadas as limitações temporais da sua realização e apresentação de resultados.

É de destacar os resultados que sugerem a ausência de diferenças significativas na GSA em função do tempo de serviço, uma vez que a literatura revista se direcciona opostamente. Assim, embora as informações obtidas na presente investigação se encaminhem no sentido de que não se verificam diferenças dos resultados na GSA, em função do tempo de serviço, contrastando com a generalidade dos resultados obtidos noutras investigações, esta questão de estudo deverá ser acautelada sugerindo-se a eventual inclusão da mesma questão em projetos de investigação

futura, com nova e distinta organização de agrupamentos de tempo de serviço docente, que permita categorizar com maior especificidade os professores principiantes. Uma outra sugestão poderá ser a comparação de grupos extremos, professores em início e em fim de carreira (primeiros 3 anos vs últimos 3 anos).

Para futuras investigações seria também vantajoso que surgissem estudos longitudinais, que acompanhasse os professores ao longo de um determinado tempo ou após uma intervenção, como por exemplo de um programa de desenvolvimento para a GSA, com a verificação dos efeitos desse programa de forma a obter conclusões mais fidedignas.

Considera-se, assim, que o aprofundamento da compreensão da GSA, nas suas diferentes dimensões, bem como o estudo da sua relação com as variáveis em foco no presente estudo e outras não mencionadas, deverá encontrar continuidade em futuros projetos de investigação. A investigação, no futuro, deverá incluir linhas de trabalho como: a formação específica de professores, a incidência em estudos de intervenção e a produção de suportes educativos.

Bibliografia

- Abrantes, J. (2005). A educação inter e transdisciplinar, contextualizada e baseada nas inteligências múltiplas, como educar para o mundo do trabalho. *Congresso internacional educação e trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Aveiro.
- Akar, H., & Yildirim, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teacher in Higher Education, 14*, pp. 401-415.
- Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Laniti, M. (2007). Teachers' use of classroom management procedures in the United States and Greece: a cross-cultural comparison. *School Psychology Internacional, 1*, pp. 53-62.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação (3ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves-Pinto, C. (2002). A (in)disciplina nas escolas. In M. Teixeira et.al. (Ed.). In *O estado da educação*. Porto: ISET Eduções.
- Amado, J. (1999). Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura, 1 (III)*, pp. 53-72.
- Amado, J. S. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação, 11 (2)*, pp. 35-55.
- Amado, J. S., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Andrade, D. G. (2012). Relatório da prática de ensino supervisionada, Ensino da Economia e Contabilidade. *Relação professor-aluno: A comunicação na sala de aula - factores que influenciam a comunicação na sala de aula*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Anjos, M. (2007). *Identidade profissional dos professores do 1º CEB: Uma identidade e crise*. Porto: Universidade Portucalense.
- Antão, J. (1999). *A comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1999). *Educational psychology: A cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviours and the teacherchild. *Developmental Psychology, 34*, pp. 934-946.
- Black, L. (2004). Teacher-pupil talk in whole-class discussions and processes of social positioning in primary classrooms. *Languages and Education, 18(1)*, pp. 347-360.
- Borg, G., & Falzon, J. M. (1990). Teachers' perception of primary school children's undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology, 60(2)*, 220-226.
- Borko, H., & Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: Recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In L. V. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 259-275). Alcoy: Editorial Marfil.
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviours (1988-2008). *School Psychology Quarterly, 24(2)*, pp. 106-118.
- Britt, T. (2005). Effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion, 29(3)*, 189-202.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: The Guilford Press.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Switzerland: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Brophy, J. (2000). Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow. In H.J. Freiberg. In *Beyond behaviorism: Changing classroom management paradigm* (pp. 43-56). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Brophy, J., & Godd, T. L. (1986). *Teacher behavior and student achievement. Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: The Guilford Press.

- Bruner, J. (1986). *Atual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), pp. 7-34.
- Caetano, J., & Rasquilha, L. (2007). *Gestão da comunicação*. Quimera Editores.
- Caldeira, S. N. (2000). A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva. estudos no 3º ciclo do ensino básico. *Dissertação de Doutoramento*. Universidade dos Açores.
- Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2011). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito*. Lisboa: Fim de Século.
- Canter, L., & Canter, M. (2001). *Assertive discipline (3ª ed.)*. Los Angeles: Canter & Associates.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na Aula*. Porto: Campo das Letras.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença.
- Carita, C., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação, guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1978). The case of teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 1, pp. 133-156.
- Carvalho, L. M. (2011). *Gestão Curricular*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa.
- Chazan, M., Laing, A. E., Jones, J., Harper, G., & Bolton, J. (1983). *Helping young children with behaviour difficulties*. London: Croom Helm.
- Chispino, A., & Chispino, R. (2002). *Políticas educacionais de redução da violência – mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta.
- Clark, C., & Yinger, R. (1979). Teachers' thinking. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.). In *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 231-263). Berkeley: McCutchan.

- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. Educational evaluation and policy analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), pp. 119-142.
- Cooper, P. &. (2003). *Communication for the classroom teacher (7^a ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Costa, M., & Matos, P. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coulby, D., & Harper, T. (1985). *Preventing classroom disruption: policy, practice and evaluation in urban schools*. London: Croom Helm.
- Davidson, J., & Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into practice*, 43(1), pp. 6-13.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo ensino*. Lisboa: Porto Editora.
- Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 584-589.
- Deutsch, M. P., & Coleman, P. T. (2000). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Djigić, G. &. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Doyle, & Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management (3^a ed.)*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Dreikurs, R. (1964). *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1992). *Discipline without tears: What to do with children who misbehave*. Nova Iorque: Hawthorn Books.
- Dreikurs, R., & Grey, L. (1993). *New approach to discipline: Logical consequences*. Nova Iorque: Meredith Press.
- Emmer, E., & Evertson, C. (s.d.). *Classroom management for secondary teachers (2^a ed.)*. Englewood Cliffs: Prantice-Hall.
- Emmer, E., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline scale. *Educational and psychological measurement*, 51(3), pp. 755-765.
- Emmer, E., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical part of educational psychology, with Implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), pp. 103-112.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O Papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, pp. 45-46.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flanders, N. A. (1970). *Analysing teaching behavior*. Reading Mass: Addison.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2009). Classroom management - A pathway to student achievement: A study of fourteen inner-city elementary schools. *Elementary School Journal*, 110(1), 63-80.
- Gagné, R. M., Golas, K. G., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Toronto: Thomson Wadsworth.
- Gibbs, J. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hofman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher* New York: Harper perennial. New York: Harper Perennial.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Grining, C. L. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behaviour management in the «real world»: The role of head start teachers's psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65-94.
- Guerrero, L. (2006). *Nonverbal communication in close relationships*. Nova Jérсия: Erlbaum.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, pp. 191-204.
- Hughes, J. N.-m. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.

- Hunter, M. (1984). Knowing, teaching and supervising. In *Using what we know about teaching*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ialá, J. (2013). *Da planificação à valiação das acções de formação - relatório final de estágio*. Lisboa: Instituto da Educação.
- Imwold, C., Rider, R., Twardy, B., Oliver, P., Griffin, M., & Arsenault, D. (1984). The effect of planning on the teaching behavior of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 50-56.
- Ingersol, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições Asa.
- Jones, V., & Jones, L. (2006). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kaya, A., & Donmez, B. (2009). An evaluation of the classroom management approaches of the class teachers implementing «Constructivist Learning Approach». *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 575-583.
- Kayikci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215-1225.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2001). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1984). European opinions on disruptive behaviour in schools: Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*, 15, 49-58.
- Levin, J. (2000). *Principles of classroom management: a professional decision-making model (3^a ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

- Levin, J., & Nolan, J. (2000). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Virginia: Allyn and Bacon.
- Lima, J. M. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Cultura*, 6, pp. 47-72.
- Lopes, J. B. (2012). Dissertação de Mestrado. *Indisciplina em sala de aula, Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Loranger, M., & Arsenault, R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school. *Journal of Adolescent Research*, 4, 75-91.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2004). *Disrupção escolar: Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Ludwig, G., & Cullinam, D. (1984). Behaviour problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28, pp. 37-39.
- Maroco, J. (2008). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Climepsi Editores.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1124-1135.
- Martin, N., & Yin, J. (1997). Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*. Austin.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM,SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo - Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Morris- Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105-121.
- Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente - estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Sintra: Keditora.
- Oliveira, J. (1996). *Psicologia da educação escolar II. Professor-ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Pacheco, F. M. (2006). Dissertação de Mestrado. *A gestão de conflitos na escola - a mediação como alternativa*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Pacheco, J. (2006). O pensamento e a acção do professor em formação. *Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*.
- Pacheco, L. &. (1996). Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.
- Paulo, C. M. (2011). Dissertação de Mestrado. *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Estratégias de gestão da sala de aula na disciplina de economia do ensino secundário*. Universidade de Lisboa.
- Pedhazur, E., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. London: Lawrence Erlbaum Ass., Pub.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement an adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45*, 269-292.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais (4ª ed.)*. Edições Silabo.
- Poon, C. L., Tan, D., & Tan, A. (2009). Classroom management and inquiry-based learning: finding the balance. *Science Scope, 32*, 18-21.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais (5ª ed.)*. Gradiva.
- Reija, B. (1994). *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popula.
- Renca, A. A. (2008). A Indisciplina na sala de aula: Perceções de alunos e professores. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro, Portugal.
- Ribeiro, J. (1996). Trajetória dos formadores: educação como filtro...como promoção...como requisito...e como carreira. *Congresso internacional educação e trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Ruiz, R. O., & Joaquín, A. (2000). *Violência Escolar-Mito o realidade*. Sevilla: Mergablum.

- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology, 40*(6), 451-475.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. (2011). Empatia e bullying, em alunos do 4º e do 6ºano. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, M. S. (2007). Gestão de sala de aula. Crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Scharzweller, H. K., & Lyson, T. A. (1978). Some plan to become teachers:determinants of career specification among rural youth in Norway, Germany, and United States. *Sociology os Education*, pp. Vol.51,29-43.
- Seijo, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Asa.
- Shen, J. Z. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology, 29*(2), pp. 187-201.
- Silva, E. (2014). Perfis de gestão de sala de aula, indisciplina percebida e percepção de eficácia do professor. Dissertação de Mestrado - Mestrado Integrado em Psicologia Universidade do Minho.
- Silva, M. G. (2010). *O professor que um adolescente deseja*. Editora Coisas de Ler.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M. (2004). Interactive whole-class teaching in the National literacy and numeracy strategies. *British Educational Research, 39*5-411.
- Sousa, A. F. (2014). Relatório de Estágio. *(Inter)Mediar. Projectos de mediação de conflitos em contexto escolar*. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Portugal: McGraw Hill.
- Sterling, D. R. (2009). Classroom management: Setting up the classroom for learning. *Science Scope, 32*(9), pp. 29-33.
- Sun, R. C. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal, 1*-8.
- Sutton, R. E., Mudrey, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotions regulation and classroom management. *Theory Into Practice, pp. 130-137*.

- Tauber, R. (1999). *Classroom management: sound theory and effective practice*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- 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, Portuga*.
- Teixeira, O. E. (2011). *Estudo da gestão de conflitos no ensino básico português*. Universidade de Granada: Tese de Doutoramento.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação 4ª edição actualizada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uibu, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 42(1)*, 5-22.
- Veiga Simão, M. A. (2002). *Reorganização curricular no ensino básico-Novas áreas disciplinares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Veiga, F. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação, 2*, pp. 22-33.
- Veiga, F. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 29*, pp. 99-118.
- Veiga, F. (2012). *Transgressão e Autoconhecimento dos Jovens na Escola (3ª edição, Revista e Ampliada)*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência nas escolas: práticas comunicacionais para professores e pais (3ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Veiga, F. H. (no prelo). Gestão da sala de aula: Adaptação portuguesa da «Teacher Eicacy in Classroom Management and Discipline Scale». *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*.
- Veiga, F. H., Garcia, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International, 30*, 421-436.

- Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Weick, K. E. (1979). Cognitive processes in organization. In B. M. Staw (ed.) *Research in Organizational Behavior, I*. *Research in Organizational Behavior, I*, pp. 41-74.
- Weisz, T. (2002). *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- White, C. (2005). Student portfolios: An alternative way of encouraging and evaluating student learning. In M. Achacoso & N. Svinicki (Ed.). In *Alternative strategies for evaluating student learning*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Woolfolk, A. (2011). *Educational psychology. Active learning edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yilmaz, K. (2009). Pre-service secondary science and mathematics teachers classroom management styles in Turkey. *Asia-Pacific forum on science learning and teaching*. Article 6.
- Yinger, R. J. (1977). A study of teacher planning. Michigan State University: Tese de doutoramento.
- Zigmond, N. (1996). *Organization and management of general education classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zóboli, G. (1996). *Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente*. São Paulo: Ática.

ANEXOS

INQUÉRITO A PROFESSORES (1991)

Este inquérito insere-se numa investigação acerca dos professores. Visa compreender melhor as suas posições de vida e, assim, trazer contributos para o seu bem-estar e para a Educação, no nosso país. O inquérito é anónimo. A sua colaboração é muito importante, pelo que solicitamos o seu melhor empenho nas respostas aos questionários que se seguem. As respostas vão de 1 a 6, segundo o grau de concordância com cada frase, em que 1 corresponde a discordo totalmente, e 6 a concordo totalmente, conforme a escala:

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Questionário CGD - (versão 1991, para investigação)

O questionário que se segue diz respeito aos **comportamentos de gestão da aula pelos docentes**. Pede-se que responda atendendo ao que se passa consigo próprio enquanto professor.

01. Quando um aluno consegue melhor nota do que é costume, muitas vezes é porque eu realizei um esforço extra com ele.	
02. Se um aluno na minha aula se tornar perturbador, tenho a certeza que possuo estratégias para o corrigir rapidamente.	
03. A influência, nos estudantes, do tempo passado na minha aula é menor que a influência do ambiente familiar.	
04. Tenho facilidade em transmitir as minhas expectativas aos alunos.	
05. Eu sei quais as rotinas necessárias para manter as atividades a decorrer eficientemente.	
06. Há alunos que, independentemente daquilo que eu faça, se comportam de forma inadequada.	
07. Consigo fazer sentir aos alunos que, para mim, é importante eles terem um comportamento apropriado.	
08. Se um dos meus alunos não conseguir fazer um trabalho, eu consigo perceber se o nível de dificuldade é ou não adequado.	
09. Eu conheço que tipo de recompensas devo usar para manter os alunos interessados.	
10. Se os alunos não forem disciplinados em casa também o não são na escola.	
11. São poucos os alunos com os quais eu não sei lidar.	
12. Se um aluno não quiser portar-se bem, não há nada que os professores possam fazer.	
13. Normalmente consigo ajustar ao aluno o nível de dificuldade da tarefa.	
14. Considero ser um bom professor pela maneira como ensino	
15. Nas salas de aula, o comportamento dos alunos é mais influenciado pelas condições circundantes do que pelo professor.	
16. Quando um aluno obtém uma nota melhor do que o que é habitual, é porque eu encontrei melhores formas de o ensinar.	
17. Nem sempre consigo controlar várias atividades em simultâneo, na sala de aula.	
18. Quando realmente me empenho, consigo comunicar com os alunos mais difíceis.	
19. Face a um aluno provocador, não sei bem como reagir.	
20. O professor está muito limitado no que pode levar o aluno a alcançar, porque o ambiente familiar deste tem muita influência.	
21. Acho que alguns alunos são impossíveis de disciplinar eficientemente.	
22. Quando os resultados dos meus alunos melhoram é, talvez, porque eu encontrei abordagens de ensino mais eficientes.	
23. Por vezes não sei que regras são mais apropriadas para os meus alunos.	
24. Se um estudante domina rapidamente um novo conceito, é porque eu utilizei boas estratégias no ensino desse conceito.	
25. Aquilo que um aluno pode aprender está primariamente relacionado com o contexto familiar.	
26. Consigo evitar que os alunos problemáticos destabilizem a sala de aula.	
27. O meu trabalho com os alunos seria ainda mais eficaz se os pais também valorizassem o que eu faço.	
28. Se os alunos pararem de trabalhar na sala de aula, eu consigo encontrar forma de eles voltarem ao trabalho.	
29. Se um aluno não se lembrar de informação que dei numa aula anterior, saberei aumentar a atenção dele na próxima aula.	
30. Os maiores responsáveis pelo comportamento dos alunos são a família e outras influências externas.	
31. A influência dos professores no controlo do mau comportamento dos alunos é pouca quando os pais não cooperam.	
32. A influência nos alunos do ambiente em casa pode ser compensada com um bom ensino.	
33. Até um professor com elevadas competências de ensino pode não chegar a muitos alunos.	
34. Comparada com outros fatores, a influência do professor no comportamento dos alunos é muito pequena.	
35. Confio na minha capacidade de começar o ano letivo de maneira que os alunos aprendam a ser bem comportados.	
36. Tenho estratégias muito eficazes para gerir a sala de aula.	

O questionário que se segue tem a ver com os **comportamentos dos seus alunos**. Pede-se que responda atendendo **ao que se passa nas suas aulas**, e utilizando a escala de 1 a 6 anteriormente apresentada.

Questionário EDEI - (versão 2006 para investigação)

0.1. Destroem ou estragam intencionalmente o material da escola.	
0.2. Agridem fisicamente os colegas.	
03. São obedientes aos professores	
04. Falam sem autorização, perturbando as aulas.	
05. Agridem fisicamente os professores.	
06. Dizem palavrões na aula.	
07. Vêm bêbedos ou drogados para a escola.	
08. Saem do lugar, fazem barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.	
09. Esquecem-se de trazer material para as aulas.	
10. Roubam coisas na escola.	
11. Agridem verbalmente os professores.	
12. São pontuais a chegar às aulas.	
13. Faltam às aulas por desinteresse.	
14. Estão distraídos nas aulas.	
15. Agridem verbalmente os colegas.	
16. Ameaçam as pessoas na escola.	

Por favor, responda ainda ao seguinte:

Sexo: M ___ F ___; Idade _____; Estado civil _____
 Nível de ensino: 1º ciclo ___ 2º Ciclo ___ 3º Ciclo ___ Ano de escolaridade que lecciona este ano ___
 Habilitações literárias: Bachar. _____; Licenc. _____; Mestrado _____; Outra _____ (qual?) _____
 Anos de serviço _____; Grupo disciplinar (se adequado) _____ Escalão _____
 Grau de satisfação na profissão que escolheu: Baixo ___ Médio ___ Elevado ___
 O curso que escolheu foi a sua primeira opção? Não ___ Sim ___
 Tipo de relacionamento com os alunos: autoritário ___ compreensivo ___ permissivo ___ inconsistente ___
 Distância de casa à escola _____; Tempo de casa à escola _____ Cargo(s) que exerce neste ano lectivo _____

Qualquer comentário pode ser acrescentado no espaço que se segue, e ainda no verso da folha _____

Muito obrigada pela sua colaboração.