Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Helena Sofia de Lemos Costa Ribeiro

Indisciplina em sala de aula: estratégias utilizadas por professores do Ensino Básico e Secundário

junho de 2024

Indisciplina em sala de aula: estratégias utilizadas por professores do Ensino Básico e Secundário

Helena Sofia de Lemos Costa Ribeiro

UMinho | 2024

Helena Sofia de Lemos Costa Ribeiro

Indisciplina em sala de aula: estratégias utilizadas por professores do Ensino Básico e Secundário

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia
da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

junho de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Agradecimentos

Estando prestes a culminar mais uma etapa do meu percurso académico, gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada e me permitiram chegar até aqui.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor João Lopes, pela sua orientação exemplar e por todo o conhecimento valioso transmitido ao longo deste percurso. O seu apoio constante e a sua disponibilidade foram essenciais para a conclusão bem-sucedida deste trabalho.

Agradeço igualmente a todos os membros do Grupo de Investigação de Problemas de Comportamento e Aprendizagem. A vossa colaboração, bem como todas as discussões enriquecedoras, foram muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, um obrigado nunca será suficiente para expressar a minha gratidão por tudo o que fazem por mim. É graças ao vosso apoio incondicional e por me permitirem seguir os meus sonhos que estou aqui hoje.

À minha irmã, pelo apoio constante, pelos sábios conselhos, e por ser sempre uma fonte de inspiração e exemplo na minha vida.

Ao João, pelo inestimável companheirismo, por me incentivar a nunca desistir e pelo carinho e compreensão constantes ao longo deste percurso.

Finalmente, a todos os restantes amigos e familiares que me apoiaram e não me deixaram desistir nesta fase desafiante, deixo um agradecimento especial.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Assinatura: 

Índice

Resumo vi

Abstract vii

Introdução 8

Indisciplina e gestão de sala de aula 8

Estratégias para lidar com a Indisciplina 9

Estratégias Preventivas 10

Estratégias Remediativas 11

Estratégias para lidar com a indisciplina em função dos diferentes níveis de ensino 12

Objetivos 14

Método 14

Participantes 14

Instrumentos 15

Procedimento 15

Estratégia de análise de dados 15

Resultados 16

Discussão 19

Conclusão 24

Limitações e Sugestões para Futuras Investigações 25

Referências Bibliográficas 25

Índice de Tabelas

Tabela 1 18

Tabela 2 18

Resumo

A indisciplina escolar é um desafio significativo que afeta o ambiente de aprendizagem e a eficácia do ensino. Este estudo, realizado com 615 professores portugueses do Ensino Básico e Secundário, investigou as estratégias mais utilizadas para gerir a indisciplina e se estas variam conforme o nível de ensino. Os resultados revelam que as estratégias preventivas são as mais frequentemente utilizadas, seguidas por estratégias de comunicação e medidas disciplinares. As estratégias de análise/confrontação de indisciplina e de apoio e colaboração externa são menos mencionadas. Foi observada uma uniformidade na utilização de estratégias, independentemente do nível de ensino, sugerindo que a actuação dos professores pode não estar suficientemente adaptada às necessidades educativas de alunos com níveis de desenvolvimento significativamente diferentes. Estudos futuros poderão explorar as razões desta uniformidade e avaliar a eficácia de abordagens diferenciadas para melhor responder às especificidades de cada nível de ensino.

Palavras-chave: Indisciplina em Sala de Aula; Estratégias para Lidar com a Indisciplina; Professores; Ensino Básico e Secundário.

Abstract

School indiscipline is a significant challenge that affects the learning environment and the effectiveness of teaching. This study, conducted with 615 Portuguese elementary and secondary school teachers, investigated the strategies most used to manage discipline and if they vary according to the level of education. The results show that preventive strategies are the most frequently used, followed by communication strategies and disciplinary measures. The strategies of analysis/confrontation of indiscipline and external support and collaboration are less frequently mentioned. A uniformity in the use of strategies was observed, regardless of the level of education, suggesting that teachers' actions may not be sufficiently adapted to the educational needs of students with significantly different levels of development. Future studies could explore the reasons for this uniformity and assess the effectiveness of differentiated approaches to better respond to the specificities of each educational level.

Keywords: Classroom Discipline; Strategies for Dealing with Discipline; Teachers; Elementary and Secondary Education.

Introdução

A indisciplina é uma das principais preocupações em meio escolar, para professores, diretores, e encarregados de educação (Mahvar, 2018; Mareš, 2018). Constitui um problema que se manifesta de diversas maneiras, e tem implicações significativas no processo de ensino e aprendizagem (Martínez & Wighting, 2023; Vidić, 2021). Este problema afeta os alunos, e tem um impacto substancial nos professores, levando a um aumento da insatisfação profissional e, em casos extremos, ao esgotamento e ao abandono da profissão (De Los Santos et al., 2020; Lemos, 2023; Lopes & Oliveira, 2017).

A indisciplina pode ser definida como o comportamento, ou comportamentos, que entra em conflito com o principal objetivo da aula (o ensino) e que o professor tenta usualmente corrigir (Doyle, 1986; Lopes & Oliveira 2019). Relaciona-se com todo o comportamento verbal ou não verbal que impede o controlo das aulas e perturba o processo de ensino-aprendizagem, dificultando o processo de instrução e a gestão da sala de aula (Cadete et al., 2022; Del Carmen Gómez & Da Resurrección Cuña, 2017; Sun, 2015).

Nas últimas duas décadas, parece ter-se observado um aumento da indisciplina em contexto de sala de aula, o que justifica, em parte, a diversidade de termos utilizados na literatura para categorizar e descrever os diferentes tipos de indisciplina (National Center for Education Statistics, 2022; Vidić, 2021). Paradoxalmente, a investigação dedicada às estratégias utilizadas para lidar com a indisciplina parece escassa, tendo em conta as preocupações e desafios que a indisciplina levanta (Tai, 2023).

Indisciplina e gestão de sala de aula

A dinâmica complexa da sala de aula torna a gestão da aula uma tarefa crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, sendo a gestão da indisciplina uma pequena, mas importante parte deste processo (Koran & Koran, 2018). A gestão da sala de aula consiste no conjunto de estratégias utilizadas pelos professores para promover a colaboração e o envolvimento dos alunos, prevenindo, minimizando e redirecionando os comportamentos inadequados, com o objetivo de manter a qualidade do ambiente de aprendizagem (Koran & Koran, 2018; Sueb et al., 2020). A gestão da sala de aula deve, pois, ser considerada parte

integrante da missão global do ensino, e uma das formas mais eficazes de prevenir a indisciplina e os seus efeitos detrimentais (Lopes & Oliveira, 2017).

A gestão da sala de aula e as estratégias para lidar com a indisciplina não são independentes. São processos interligados e integrantes da mesma missão (Kohútova et al., 2021). Compreender as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com a indisciplina, bem como a sua variação por ciclo de estudos, revela-se, pois, essencial para o desenvolvimento de um ambiente educacional produtivo e o aprimoramento do sistema de ensino (Tai, 2023).

As estratégias mais eficazes para gerir o comportamento dos alunos não são as que simplesmente suprimem a indisciplina a curto prazo em sala de aula, mas sim as que permitem aos alunos a responsabilidade de regular o seu próprio comportamento, e as que forjam boas relações professor-aluno potencializando o desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas a longo prazo (Caldarella et al., 2020; Hernández et al., 2020; Sun, 2015).

Estratégias para lidar com a Indisciplina

Lidar com a indisciplina seria porventura mais simples caso houvesse um elenco de intervenções do professor que, inequivocamente, diminuísse ou eliminasse todo o tipo de comportamentos inadequados dos alunos. A questão revela-se, porém, muito complexa (Carter & Doyle, 2006). De facto, nem sempre é fácil saber o que corrigir, quando e como fazê-lo, sendo que qualquer intervenção do professor pode, também ela, constituir um distractor das tarefas em curso na aula (Carter & Doyle, 2006). Além disso, o fracasso de uma intervenção pode aumentar a indisciplina, transmitindo aos alunos a percepção de que o professor é ineficaz (Carter & Doyle, 2006).

A literatura destaca dois tipos de estratégias fundamentais para abordar a questão da indisciplina no contexto escolar: as estratégias preventivas, executadas antes de o comportamento considerado indisciplinado ocorrer, e cujo objetivo é diminuir ou extinguir potenciais causas de indisciplina, e as estratégias remediativas, que se aplicam a situações em que a indisciplina já ocorreu (Koran & Koran, 2018; Kwok, 2019). De acordo com Lemos (2023), apesar de ser preferível utilizar estratégias preventivas, os professores utilizam, sobretudo, estratégias remediativas (Kumar & Liu, 2019; Lemos, 2023).

Estratégias Preventivas

As estratégias preventivas têm como objetivo primordial evitar que comportamentos de indisciplina ocorram, antes mesmo de se manifestarem, criando um ambiente mais favorável ao ensino. Estas estratégias produzem melhores resultados, se aplicadas de forma sistemática e constante (Hepburn et al., 2020; Kwok, 2019; Sumani et al., 2020). Como exemplo de estratégias preventivas, Kyriacou (2018) destaca a vigilância e a ação, sendo que a primeira se traduz na monitorização do comportamento dos alunos e na adaptação das atividades, e a segunda, diz respeito à forma adotada pelo professor para promover o envolvimento e participação dos alunos. Outros exemplos de ações referentes a estas estratégias são a observação e circulação pela sala de aula, manter contacto visual, direcionar perguntas, alterar atividades ou o ritmo da aula, entre outras (Debreli & Ishanova, 2019; Del Carmen Gómez & Da Resurrección Cuña, 2017; Kyriacou, 2018).

Um aspeto crucial da prevenção é o estabelecimento de uma relação positiva entre professor e alunos. Os professores que investem tempo a conhecer cada aluno e a desenvolver uma relação positiva têm maior probabilidade de serem respeitados pelos alunos, de observarem comportamentos desejáveis e de verem o desempenho dos alunos aumentar (Alasmari & Althaqafi; 2021; Kumar & Liu, 2019; Trudel et al., 2022).

Uma outra estratégia preventiva é o reforço positivo, que implica a atribuição de uma recompensa ao aluno, quando este apresenta um comportamento adequado (Grigoropoulos, 2020; Mahvar et al., 2018; Mikami et al., 2020). O objetivo desta estratégia é potenciar o comportamento que se está a reforçar, de forma a promover comportamentos positivos (Awang et al., 2022; Mikami et al., 2020).

Algumas estratégias preventivas envolvem a definição de regras e a revisão de expectativas comportamentais. A revisão das expectativas comportamentais foca-se em tornar claras as expectativas do comportamento desejado. Na maioria das vezes, é acompanhada por uma revisão sobre as regras da sala de aula. O objetivo é encorajar os alunos a demonstrarem comportamentos apropriados, aumentando a estabilidade em sala de aula (Jinot & Johannes; 2021; Mikami et al., 2020; Shank, 2023; Stevenson et al., 2023; Trudel et al., 2022). Adicionalmente, de acordo com Trudel e colaboradores (2022), as expectativas e as regras da sala de aula devem estar visíveis para que os alunos possam consultá-las e revê-las sempre que necessário. Isto pode constituir um estímulo para os alunos se lembrarem do que se espera

deles e dos comportamentos considerados adequados. É importante que a par da definição de regras e a revisão de expectativas comportamentais os alunos sejam informados das consequências associadas aos comportamentos inadequados (Trudel et al., 2022).

Além destas estratégias, a investigação sugere que o planeamento eficaz das aulas, o envolvimento dos alunos na elaboração de regras e regulamentos, a atribuição de responsabilidades, a implementação de rotinas consistentes, a adesão às regras e normas da sala de aula, a organização dos lugares na sala e a gestão do comportamento dos alunos fora da sala de aula, bem como a adaptação do ritmo da aula, contribuem para minimizar comportamentos de indisciplina em sala de aula (Alasmari & Althaqafi, 2021; Debreli & Ishanova, 2019; Sun, 2015). Estas estratégias têm sido associadas a resultados positivos tanto para os professores, como para os alunos, promovendo um maior empenho dos estudantes. Reduzem o desgaste dos docentes, contribuem para uma relação adequada entre professores e alunos e evitam perdas de tempo e energia (Hepburn et al., 2020; Kohútova et al., 2021; Wills et al., 2019).

Estratégias Remediativas

As estratégias remediativas são usualmente utilizadas em resposta a comportamentos problemáticos que já ocorreram. De entre as medidas remediativas, destacam-se as estratégias punitivas, as quais visam a erradicação imediata dos comportamentos de indisciplina (Sun, 2015). No entanto, estas estratégias tendem a suprimir o comportamento problemático a curto prazo, sem ter em conta as causas subjacentes, sendo consideradas ineficazes por alguns autores (e.g., Jean-Pierre & Parris, 2019; Sun, 2015).

Embora as estratégias punitivas tenham efeito imediato, os resultados negativos da punição são descritos extensivamente na literatura e incluem o medo, a vergonha e a raiva, que podem prejudicar a interação e a motivação para a participação na aula, levando a um baixo desempenho académico, assim como afetar negativamente a relação professor-aluno (Jumiaan, et al. 2019; Koran & Koran, 2018; Özben, 2010; Simeo & Tangi, 2022; Wolf & Kupchik, 2016). Da mesma forma, estratégias como a suspensão e expulsão podem ter efeitos negativos para os alunos, uma vez que a exclusão dos espaços educacionais implica a perda de oportunidades valiosas de aprendizagem, incluindo tempo de instrução e acesso a apoios académicos (Payne & Burr,2023; Yoho, 2023). No entanto, estas estratégias continuam a ser necessárias para lidar

com comportamentos indesejados ou disruptivos, especialmente quando as estratégias preventivas não produzem o efeito desejado (Koran & Koran, 2018; Marzano et al., 2003). Para além das punições, a literatura refere as advertências verbais e outras medidas disciplinares, tais como a repreensão, suspensão e expulsão, como estratégias frequentemente utilizadas por professores (Jean-Pierre & Parris, 2018; Koran & Koran, 2018; Kumar & Liu, 2019; Kwok, 2019).

As abordagens remediativas, para além de punitivas, podem ser de natureza correctiva. Estas estratégias tendem a ser utilizadas quando o objetivo é incentivar o aluno a corrigir o seu comportamento e desencorajar que os colegas perpetrem comportamentos semelhantes (Otara & Uwanyirigira, 2018). Exemplos destas estratégias incluem a resolução de problemas através do diálogo com os alunos, centrando-se na correção de situações já ocorridas. A comunicação com o aluno envolve advertências, estabelecendo uma autoridade legítima para corrigir comportamentos. Estas estratégias, aparentemente punitivas, têm a finalidade de proporcionar ao aluno a oportunidade de atingir os objetivos da aula, redirecionando o comportamento para resultados mais positivos (Amado, 2000).

Outra das estratégias de tipo correctivo é a aplicação de técnicas de imitação, as quais podem ser usadas quando se pretende ensinar um novo comportamento que irá ser aprendido por observação (Del Carmen Gómez & Da Resurrección Cuña, 2017). A modelagem constitui uma outra estratégia correctiva, que consiste em dar oportunidade ao aluno de corrigir o seu comportamento, sendo sistematicamente reforçado a cada pequeno passo dado em direção à aquisição desse novo padrão de comportamento (Cardon et al., 2019; Mercurio et al., 2021; Pan & Chen, 2021).

Estratégias para lidar com a indisciplina em função dos diferentes níveis de ensino

De acordo com Emmer & Gerwels (2006), quando se analisa as estratégias utilizadas em salas de aulas de turmas do ensino básico e secundário, há dois fatores que emergem. O primeiro, prende-se com a divisão do horário escolar em períodos de instrução distintos e predefinidos, lecionados por diferentes professores, de acordo com a disciplina (Emmer & Gerwels, 2006), para alunos a partir dos 10 anos, o que não acontece no 1º ciclo do ensino básico, onde as aulas são lecionadas num regime de monodocência. O segundo fator, prende-se com aspectos desenvolvimentais (Del Carmen Gómez & Da Resurrección Cuña, 2017; Kayıkçı,

2009), em particular no que diz respeito à população pré-adolescente e adolescente que frequenta o 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário (Crawshaw, 2015; Román et al., 2022). Por exemplo, nos estabelecimentos de ensino básico (2º e 3º ciclo) e secundário, os alunos entram e saem da sala de aula no início e no final de cada aula, o que exige procedimentos eficazes para lidar com as transições (Muggy & Easton, 2015). Dado que estes alunos frequentam várias aulas diariamente, os professores precisam de desenvolver rotinas de trabalho que promovam a utilização eficiente do tempo (Awang et al., 2022; Hampton & Ramoutar, 2021; Sivan & Chan, 2022; Stanforth & Rose, 2020). Durante a fase de desenvolvimento do 1º ciclo, as crianças estão em processo de socialização com as normas escolares, apresentando menor propensão para comportamentos de indisciplina severos em comparação com os adolescentes (Jacobsen et al., 2018). Adicionalmente, em contraste com o 1º ciclo, a passagem para o 2º e 3º ciclo pode representar um desafio para muitos alunos, pois com esta transição existe um aumento do número de professores, as turmas passam a ser maiores, os alunos podem enfrentar mudanças nas relações com os pares, têm maior necessidade de independência, enfrentam expectativas académicas e sociais mais altas, e lidam com mais medidas disciplinares na escola (Erickson & Gresham, 2018; McMahon et al., 2022). É neste contexto que se observa um declínio na motivação dos alunos à medida que avançam na escolaridade, o que merece atenção especial no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, visto que a falta de motivação dos alunos pode ser uma das responsáveis pela manifestação de comportamentos indisciplinados (Debreli & Ishanova, 2019; Silva et. al, 2017). Evans e Lester (2015) mencionam no seu estudo que diversas investigações indicam que os alunos do 2.º e 3.º ciclos têm maior probabilidade de serem suspensos do que os alunos do ensino primário. Estes autores citam um conjunto de investigações que corroboram o aumento da indisciplina entre os alunos do 2.º e 3.º ciclos, devido a dificuldades na transição da escola primária. A compreensão das características de desenvolvimento da população adolescente desempenha um papel crucial na formulação de planos de gestão sólidos, na promoção da comunicação eficaz e na colaboração construtiva com este grupo, mesmo em situações por vezes desafiantes (Jones et al., 2023; Maulana et al., 2023; Skoric et al., 2023).

Importa salientar que as práticas dos professores podem variar conforme a idade dos alunos. Por exemplo, os professores do ensino primário geralmente adotam mais práticas de apoio à autonomia em comparação com os professores do ensino secundário (Girardet, 2017). Na investigação de Ding et al. (2010), verificou-se que os professores do ensino básico valorizam

mais estratégias como elogiar os alunos, enquanto os do ensino secundário preferem conversar após a aula. Além disso, as estratégias como mudar o tom de voz e chamar o nome do aluno são vistas de forma diferenciada conforme o nível de ensino, sendo mais valorizadas e frequentemente utilizadas pelos professores do ensino básico.

De maneira geral, a investigação enfatiza a necessidade de que os professores estejam cientes das características sociais, comportamentais e cognitivas dos alunos, especialmente daqueles que podem ter passado por transições. Além disso, é crucial que estejam preparados para enfrentar os desafios que acompanham essas mudanças no desenvolvimento (Evans & Lester, 2015).

Objetivos

O objetivo fundamental do presente estudo é compreender e identificar, com base na análise de relatos de professores, do ensino básico e secundário (do 1º ao 12º ano), as estratégias mais comuns para lidar com a indisciplina em sala de aula. Pretende-se, ainda, perceber se as estratégias variam de acordo com o nível de ensino.

Método

Participantes

Participaram desta investigação 615 professores portugueses de diversas disciplinas e níveis de ensino, desde o 1º ao 12º ano. Destes, 140 (22,8%) lecionam o 1º ciclo, 421 (68,5%) lecionam o 2º e 3º ciclo, e 54 (8,7%) lecionam o ensino secundário.

Cento e quarenta e cinco (23,6%) professores são do sexo masculino, e 470 (76,4%) do sexo feminino. Quanto à experiência profissional, 27 (4,4%) têm 10 anos ou menos de experiência, 152 (24,7%) têm entre 11 e 20 anos, 291 (47,3%) têm entre 21 e 30 anos, e 145 (23,6%) têm entre 31 e 40 anos de experiência.

No que diz respeito às habilitações literárias, a maioria dos professores possui uma licenciatura (454 ou 73,8%), seguida por 103 (16,7%) com mestrado, 16 (2,6%) com bacharelato, nove (1,5%) com doutoramento, e 33 (5,4%) com outras habilitações. Quanto ao vínculo laboral, a maioria dos professores (466 ou 75,8%) encontra-se no Quadro do

Agrupamento. Além disso, 614 (99,8%) lecionam em escolas públicas, enquanto apenas um (0,2%) leciona em escola privada.

Instrumentos

A recolha dos dados foi efetuada através do "Questionário de Indisciplina Percebida pelo Professor em Sala de Aula" (Lopes et al., 2017). Este questionário pretende avaliar o grau de indisciplina percebida pelo professor, em sala de aula, estando dividido em duas partes, e compreendendo um total de 23 questões. A primeira parte do questionário permite recolher informações como o sexo, tempo de serviço, situação profissional, nível de habilitações, disciplinas que leciona, o distrito e o tipo de escola onde leciona. A segunda parte do questionário aborda não só questões relacionadas com a indisciplina, mas também questões sobre o desempenho académico, o grau de heterogeneidade da turma, a satisfação atual dos professores com a profissão, ou a satisfação no início da carreira.

No presente estudo, são analisadas as respostas à questão "*Por favor indique as estratégias que costuma utilizar para lidar com a indisciplina em sala de aula.".*

Procedimento

A recolha de dados foi efetuada através da plataforma online SurveyMonkey ®,
Os participantes obtiveram conhecimento do estudo de três maneiras distintas: (a) através de pedido direto, junto das direções das escolas, de divulgação e disponibilização do questionário aos professores dos agrupamentos; (b) contacto direto com professores conhecidos da equipa de pesquisa responsável pelo estudo; (c) pedido, a professores conhecidos da equipa do projeto, que promovessem a divulgação do estudo entre os seus colegas. A divulgação do questionário nas escolas/agrupamentos foi autorizada pela Direção-Geral de Educação.

Estratégia de análise de dados

Para analisar os dados, foi realizada uma análise de conteúdo com recurso ao software MAXQDA. A utilização da análise de conteúdo oferece várias vantagens, permitindo que os dados qualitativos sejam analisados de forma abrangente (Gläser-Zikuda et al., 2020). Esta abordagem metodológica, tal como evidenciado por Moretti et al. (2011), facilita a identificação de temas e

padrões, envolvendo uma codificação precisa dos dados em categorias com significados semelhantes. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo estrutura-se em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material, categorização ou codificação, e (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Na primeira fase do nosso estudo, foi realizada uma pré-análise para estabelecer uma familiarização inicial com as respostas dos professores, sem a imposição de quaisquer estruturas ou categorias predefinidas, o que nos permitiu explorar os diferentes temas e ideias que emergiram. Adicionalmente, procedeu-se à seleção dos documentos, preparando o material a ser analisado. Foram selecionadas apenas as respostas que mencionavam estratégias utilizadas pelos professores.

Na segunda fase, procedeu-se à identificação de categorias emergentes, categorizando as estratégias identificadas nos dados, de forma indutiva, agrupando os dados em categorias que surgiram naturalmente a partir das respostas dos participantes. As estratégias identificadas foram agrupadas em cinco categorias: estratégias preventivas; estratégias de comunicação; medidas disciplinares e/ou corretivas; análise/confrontação de situações de indisciplina e colaboração/intervenção externa.

Na fase final da análise, os resultados foram analisados com recurso a inferências e interpretações com base nas categorias identificadas. Este processo permitiu-nos compreender com maior profundidade as estratégias mencionadas pelos participantes e identificar novas variações que poderiam não ter sido capturadas através de uma abordagem dedutiva.

A abordagem indutiva permitiu-nos explorar as complexidades e especificidades das práticas dos professores de forma holística, permitindo aprofundar o corpo de conhecimento existente na literatura.

Resultados

Os resultados desta investigação baseiam-se nas respostas de 615 professores do ensino básico e secundário que participaram no estudo. Estes professores fazem parte de uma amostra mais abrangente de 1568 participantes.

No 1º ciclo, dos 440 professores, 140 (31,9%) responderam à questão. No 2º e 3º ciclos, dos 990 professores, 421 (42,5%) deram resposta, enquanto no Secundário, dos 138 professores, 54 responderam à questão (39,1%).

Foram codificados 1193 segmentos de informação, correspondentes a partes específicas das respostas dos professores que fazem referência a estratégias utilizadas. Estes segmentos foram agrupados indutivamente em cinco categorias:

Estratégias preventivas (e.g., gestão e organização da sala de aula; definição e aplicação de regras; postura do professor; metodologias de ensino; reforço positivo; motivação; fomento de competências de desenvolvimento pessoal e sócio-emocional; promoção de um clima escolar adequado; desenvolver uma boa relação de proximidade com os alunos; manifestar expectativas para o aluno e turma; negociação; atenção individual e apoio aos alunos; ...); Estratégias de colaboração e intervenção externa (e.g., apoio dos encarregados de educação; apoio dos serviços de psicologia e orientação; apoio da assistente social; apoio da educadora social; apoio de gabinetes destinados para o efeito; colaboração da direção; apoio de colegas; apoio dos diretores de turma; colaboração de assistentes operacionais; assessoria na sala de aula; participação em conselhos escolares; ...); Medidas disciplinares (e.g., punições; sanções; participação disciplinar; falta disciplinar; isolar o aluno; responsabilização do aluno pelo ocorrido; advertências e ameaças; ignorar e menosprezar; expulsão da sala de aula; saída temporária da sala de aula; atribuição de tarefa; medidas corretivas; contratos comportamentais; mapas de comportamento apresentados aos encarregados de educação com regularidade; alteração do tom de voz; interrupção a aula até a situação se resolver; ...); Estratégias de comunicação (e.g., ouvir e compreender o aluno; conversa com o aluno; conversa com os encarregados de educação; recados na caderneta/caderno ou sistema informático para comunicar com os encarregados de educação; comunicação com o diretor de turma; comunicação com a direção; comunicação não verbal; promover reuniões; ...); Estratégias de análise/confrontação de situações de indisciplina (e.g., debates/assembleias; auto e hétero avaliação dos alunos; registo de ocorrências; análise regular da situação da turma; promover a reflexão dos alunos; auto-reflexão do professor; alteração das estratégias; perceber as causas da indisciplina, resolução do problema; ...).

Variação da utilização das estratégias por nível de ensino

Na presente investigação, foram realizadas duas análises distintas para compreender as estratégias utilizadas pelos professores do ensino básico e secundário. A primeira análise, representada na Tabela 1, focou-se na frequência com que cada professor faz referência a uma

determinada estratégia, enquanto a segunda análise, representada na Tabela 2, se centrou na frequência das categorias de estratégias utilizadas por professor, independentemente do número de estratégias referenciadas.

Os resultados das análises realizadas revelaram padrões consistentes na utilização de estratégias pelos professores nos diferentes níveis de ensino. Tais padrões são resumidos nas tabelas abaixo:

Tabela 1

Referências a estratégias, por nível de ensino, com base em segmentos de informação

Estratégias	1º Ciclo (295 segmentos)	2º e 3º Ciclo (801 segmentos)	Secundário (97segmentos)
Estratégias Preventivas	87 (29,5%)	295 (36,8%)	41 (42,3%)
Estratégias de Comunicação	82 (27,8%)	203 (25,3%)	26 (26,8%)
Medidas Disciplinares	54 (18,3%)	191 (23,8%)	17 (17,5%)
Análise/Confrontação de Situações de Indisciplina	49 (16,6%)	69 (8,7%)	11 (11,3%)
Colaboração/Intervenção Externa	23 (7,8%)	43 (5,4%)	2 (2,1%)

Tabela 2

Referências a estratégias, por nível de ensino, com base em categorias

Estratégias	1º Ciclo (294 categorias)	2º e 3º Ciclo (802 categorias)	Secundário (97 categorias)
Estratégias Preventivas	85 (28,9%)	293 (36,5%)	41 (42,3%)
Estratégias de Comunicação	84 (28,6%)	203 (25,3%)	26 (26,8%)
Medidas Disciplinares	53 (18,0%)	193 (24,1%)	17 (17,5%)
Análise/Confrontação de Situações de Indisciplina	49 (16,7%)	68 (8,5%)	11 (11,3%)

Estratégias	1º Ciclo (294 categorias)	2º e 3º Ciclo (802 categorias)	Secundário (97 categorias)
Colaboração/Intervenção Externa	23 (7,8%)	45 (5,6%)	2 (2,1%)

Ambas as análises evidenciaram uma tendência consistente entre os diferentes níveis de ensino. Independentemente do nível de ensino, observou-se uma preferência dos professores por estratégias preventivas em detrimento das outras categorias.

Por outro lado, as estratégias de colaboração e intervenção externa foram as menos mencionadas em todos os níveis de ensino, surgindo apenas duas vezes no contexto do ensino secundário. Esta observação é consistente em ambas as análises realizadas. Consequentemente, estes resultados sugerem que as estratégias preventivas e de comunicação são as mais comumente utilizadas pelos professores do ensino básico e secundário, independentemente do nível de ensino. No que diz respeito às medidas disciplinares, é possível notar que, embora tenham sido frequentemente mencionadas, ocupam uma posição menos proeminente em comparação com as estratégias preventivas e de comunicação. As estratégias de análise/confrontação de situações de indisciplina e as estratégias de colaboração e intervenção externa são mencionadas com menos frequência.

Outro aspeto notável é a consistência na utilização das estratégias entre os diferentes níveis de ensino. Esta observação sugere que, independentemente do nível de ensino, os professores tendem a utilizar um conjunto semelhante de estratégias para lidar com a indisciplina em contexto de sala de aula. Estas observações são corroboradas em ambas as análises realizadas, reforçando a sua fiabilidade.

Discussão

O principal objetivo deste estudo foi compreender e identificar as estratégias mais comummente utilizadas por professores do ensino básico e secundário para lidar com a indisciplina em sala de aula. Pretendeu-se, ainda, analisar se estas estratégias variam de acordo com o nível de ensino.

No que concerne ao primeiro objetivo desta investigação, os resultados revelam uma variedade de abordagens adotadas pelos professores para lidar com a indisciplina, que foram organizadas em cinco categorias: estratégias preventivas, estratégias de comunicação; medidas

disciplinares e/ou corretivas; estratégias de análise/confrontação de indisciplina, e estratégias de apoio/colaboração externa.

As estratégias preventivas são as mais utilizadas pelos professores em todos os níveis de ensino, sugerindo que serão as mais eficazes, na perspectiva dos participantes. Incluem a gestão e organização da sala de aula, a definição e aplicação de regras, a postura do professor e o reforço positivo, entre outras. A sua utilização frequente sugere que os participantes, de um modo geral, valorizam a prevenção como meio de evitar comportamentos inadequados, evitando ter de lidar com eles depois, de ocorrerem. A literatura enfatiza a importância e eficácia da utilização de estratégias preventivas na gestão da indisciplina em sala de aula (Hernández et al., 2020; Kwook, 2019; Lemos, 2023; Twardawski & Hilbig, 2022). Este tipo de estratégias tem sido ainda associado a resultados positivos de professores e alunos, incluindo maior envolvimento dos alunos e menor desgaste do professor (Hepburn et al., 2020; Kwook, 2019).

No que concerne às estratégias de comunicação os dados analisados sublinham que estas estratégias foram consistentemente mencionadas pelos professores de todos os níveis de ensino. Destacam-se, nesta categoria, a comunicação com os encarregados de educação, a comunicação com diretores de turma e a direção da escola, o envio de recados na caderneta e conversas com os alunos, entre outras.

A comunicação é referida, na literatura como uma estratégia relevante na gestão da indisciplina em contexto de sala de aula, e não só (Gözler, 2018; Özben, 2010; Raslinda, 2021; Silva et al., 2017). As instituições de ensino são sistemas complexos e dinâmicos que exigem uma comunicação eficaz para satisfazer as diversas necessidades dos seus intervenientes (Mahvar et al., 2018; Salamondra, 2021), requerendo uma gestão eficaz da indisciplina excelentes capacidades de comunicação e uma disposição para o envolvimento em interacções por vezes complexas. A comunicação, enquanto estratégia de gestão da indisciplina, assegura uma interação sólida e construtiva entre docentes, discentes, encarregados de educação e outros intervenientes no contexto escolar (Padayachee & Gcelu, 2022). Esta interação não só fortalece o vínculo entre a escola e encarregados de educação, como está associada a uma melhoria do desempenho dos alunos (Salamondra, 2021). O facto de esta categoria ser mencionada com considerável frequência pelos professores sugere que estes reconhecem a comunicação não apenas como um meio para transmitir informações, mas como uma ferramenta essencial para lidar com a indisciplina.

Embora as estratégias preventivas e de comunicação sejam frequentemente mencionadas, as medidas disciplinares também desempenham um papel importante, ainda que menos proeminente, na gestão da indisciplina. Estas medidas, abrangem estratégias como punições, advertências e ameaças, expulsão da sala de aula, saída temporária da sala de aula, atribuição de tarefa, medidas corretivas, contratos comportamentais, alteração do tom de voz, entre outras.

Ao contrário dos resultados de diversos estudos (Cantera-Rios et al., 2024; Clunies-Ross et al., 2008; Liu et al., 2022; Vargo & Gushanas, 2024; Visser et al., 2022) as medidas disciplinares não constituem a estratégia mais referida pelos participantes. Vargo e Guchanas (2024), salientam que os professores podem (intencionalmente ou não) optar por intervenções de carácter punitivo como uma opção rápida para reduzir os comportamentos problemáticos. Outros autores (e.g., Jean-Pierre & Parris, 2019; Jones et al., 2023; Mahvar et al., 2018; Sun, 2015) salientam que estas estratégias tendem a suprimir os comportamentos de indisciplina no curto prazo, mas podem agravar a situação, por não terem em conta as causas subjacentes à indisciplina, além de serem associadas a efeitos negativos (Jean-Pierre & Parris, 2019; Jones et al., 2023; Mahvar et al., 2018; Sun, 2015), como o declínio no desempenho dos alunos, prejuízo da relação entre o professor e o aluno, e aumento de comportamentos de indisciplina (Hernández et al., 2020; Payne & Burr, 2023; Simeo & Tangi, 2022). É possível que as respostas dos participantes no nosso estudo traduzam uma mudança nas práticas pedagógicas, visando a criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo, sendo também possível que haja algum grau de desejabilidade social nas respostas, já que, nas últimas décadas, as medidas punitivas foram-se tornando menos populares ou, até, inaceitáveis (Allison et al., 2023; Enderle et al., 2023).

A legislação portuguesa, através da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Decreto-Lei n.º 51/2012), parece reconhecer a importância de uma abordagem equilibrada, onde medidas corretivas e sancionatórias são aplicadas de acordo com a gravidade da infração e as necessidades educativas do aluno. As medidas corretivas, com um enfoque preventivo e pedagógico, coadunam-se com as práticas recomendadas pela literatura para promover a integração e a responsabilidade entre os alunos (Emmer & Gerwels, 2006; Santos & Pascoinho, 2020). Por outro lado, as medidas sancionatórias têm um caráter punitivo. Alguns autores destacam que estas medidas podem ser necessárias, em certos casos, devendo, porém, ser aplicadas com cautela, devido aos seus

potenciais efeitos negativos (Bear, 2010; Koran & Koran, 2018; Shamnadh & Anzari, 2019; Shank, 2023).

A categoria "estratégias de análise/confrontação de situações de indisciplina" inclui práticas como debates/assembleias, análise regular da situação da turma, promoção da reflexão dos alunos, auto-reflexão do professor, compreensão das causas da indisciplina, resolução de problemas, entre outras. Esta categoria é uma das menos mencionadas pelos participantes, os quais podem perceber este tipo de estratégias como menos eficazes ou particularmente desafiadoras. No entanto, a literatura refere as estratégias de auto-monitorização e treino de resolução de problemas como métodos eficazes para manter o comportamento adequado dos alunos (Bear, 2020). Além destas estratégias, a reflexão dos alunos sobre o seu comportamento, seja de forma individual, ou em grupo, e a reflexão do professor sobre a sua própria prática, são destacadas (Del Carmen Gómez & Da Resurrección Cuña, 2017; Oliveira & Silva, 2018; Raslinda, 2021; Silva et al., 2017). Embora as estratégias de análise/confrontação possam ser percebidas como complexas ou menos imediatas, têm um grande potencial para promover a autorreflexão e a resolução de problemas. Isto sugere que, quando implementadas de maneira eficaz, estas estratégias podem não apenas mitigar a indisciplina, no imediato, mas também contribuir para um ambiente de aprendizagem mais positivo e construtivo, a longo prazo.

O contexto escolar envolve vários intervenientes, desde alunos, professores, encarregados de educação, assistentes operacionais, diretores e outros técnicos (Orejudo et al., 2020). Curiosamente, a categoria de estratégias de colaboração e intervenção externa é a menos mencionada pelos professores. Esta categoria engloba diversas estratégias, nomeadamente o apoio dos encarregados de educação, apoio dos serviços de psicologia e orientação, colaboração da direção, apoio dos colegas, apoio de diretores de turma, colaboração de assistentes operacionais, entre outras. Os resultados do nosso estudo sugerem que os professores sentem que têm pouca ajuda externa disponível ou que não confiam na eficácia destes recursos, o que pode ser preocupante, uma vez que, na literatura, se considera que o apoio e a colaboração com outros profissionais e com os encarregados de educação podem ser cruciais para a gestão da indisciplina (Bear, 2020; Sheridan et al., 2013; Silva & Santos, 2023). Os resultados podem, pelo contrário, indicar que os professores acham que conseguem lidar com a indisciplina e gerir o comportamento em sala de aula sem ajuda externa, autonomamente.

A relação entre a colaboração dos professores e uma melhor qualidade de ensino, que por sua vez potencializa o desempenho dos alunos e eleva a satisfação profissional dos docentes, é corroborada por alguns estudos na literatura (Richter et al., 2022; Vangrieken et al., 2017). Esta colaboração beneficia os professores, mas também tem um impacto positivo na escola como um todo (Muckenthaler et al., 2020). Em algumas investigações, o apoio dos colegas e da direção das escolas é associado a práticas adotadas pelos professores em sala de aula, nomeadamente à capacidade para lidar com a indisciplina dos alunos (Kolleck et al., 2021; Orejudo et al., 2020; Tsouloupas et al., 2014).

Relativamente ao segundo objetivo desta investigação (analisar se as estratégias variam de acordo com o nível de ensino), verifica-se que, embora o número de respostas possa variar entre os diferentes níveis de ensino, a hierarquia das estratégias utilizadas pelos professores se mantém notavelmente consistente em todos os grupos. Este padrão sugere que professores de diferentes níveis de ensino utilizam estratégias idênticas para lidar com a indisciplina. A literatura, porém, salienta que a indisciplina dos alunos pode assumir diferentes formas, dependendo do nível de ensino, e que as estratégias de gestão da indisciplina podem ter que ser adaptadas à idade e nível de desenvolvimento dos alunos (Marder et al., 2023; Oliver et al., 2011). Contudo, a uniformidade de estratégias utilizadas pode refletir uma resposta a desafios comuns a professores em diferentes níveis de ensino. Por exemplo, a necessidade de estabelecer regras e de manter uma comunicação eficaz com os alunos e outros intervenientes é comum a qualquer sala de aula (Burden, 2020; Varma et al., 2022).

A uniformidade nas estratégias de gestão da indisciplina, em diferentes níveis de ensino, pode ainda ser reflexo de uma formação docente que não contempla a diversidade dos contextos educativos. Os professores podem recorrer às técnicas aprendidas durante a sua formação inicial, aplicando-as de forma indiscriminada, independentemente das particularidades do nível de ensino em que atuam. Se assim for, é provável que os professores recorram a um conjunto limitado de técnicas (Evans & Lester, 2015; McGuire et al., 2023), resultando em intervenções menos eficazes e em oportunidades perdidas de promover um ambiente de aprendizagem adequado (Shank, 2023). Em última análise, o reconhecimento da uniformidade nas estratégias de gestão da indisciplina entre diferentes níveis de ensino aponta para a necessidade de uma abordagem mais personalizada e contextualizada, quer na formação inicial, quer na formação contínua de professores. Isso pode contribuir para uma melhor adaptação das práticas

educativas às necessidades específicas dos alunos e para a diminuição de comportamentos de indisciplina em sala de aula (Moore et al., 2022; McGuire et al., 2023).

Conclusão

A indisciplina em sala de aula preocupa professores, diretores de escolas, assistentes operacionais, encarregados de educação e alunos (Lopes & Oliveira, 2019). O tempo dedicado a lidar com situações de indisciplina em contexto de sala de aula pode comprometer oportunidades de aprendizagem dos alunos e tem um impacto considerável nos professores, levando a um aumento da insatisfação profissional e, em casos extremos, ao esgotamento e ao abandono da profissão (De Los Santos et al., 2020; Mahvar, 2018; Lemos; 2023 Vidić, 2021).

Os resultados do nosso estudo fornecem um panorama abrangente das estratégias utilizadas pelos professores portugueses para lidar com a indisciplina em sala de aula. A identificação das estratégias mais utilizadas e da sua variação entre os diferentes níveis de ensino permite uma melhor compreensão das práticas de gestão da indisciplina nas escolas portuguesas. As estratégias preventivas são as mais utilizadas pelos professores em todos os níveis de ensino, o que está de acordo com as recomendações da literatura (Hepburn et al., 2020; Kwook, 2019; Lemos, 2023).

Contudo, ao contrário do que a literatura sugere ser eficaz (e.g., Marder et al., 2023; Oliver et al., 2011), os participantes dos diferentes níveis de ensino tendem a adoptar estratégias semelhantes relativamente à indisciplina. Esta uniformidade pode sugerir uma possível lacuna na formação docente, que pode não estar a fornecer as ferramentas necessárias para uma adaptação efetiva às diversas realidades educativas. A investigação sugere que os professores não possuem as competências necessárias para lidar de forma eficaz com a indisciplina, uma vez que, em muitos casos, têm necessidades de formação ainda desde a formação pedagógica inicial, que se considera desligada da realidade educativa e demasiado teórica (Román et al., 2022). A gestão da sala de aula, embora amplamente reconhecida como uma competência essencial para o ensino, é pouco examinada e abordada nos programas de formação de professores, o que é preocupante porque a gestão da sala de aula e as estratégias para lidar com a indisciplina são processos interligados e integrantes da mesma missão (Lopes & Oliveira, 2017; Kohútova et al., 2021).

Em suma, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de uma abordagem mais diferenciada e adaptativa na gestão da indisciplina, que considere as particularidades de cada nível de ensino e as características individuais dos alunos.

Limitações e Sugestões para Futuras Investigações

Este estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, é importante notar que as estratégias de gestão da indisciplina mencionadas pelos professores foram obtidas através de auto-relatos. Não se sabe até que ponto os professores responderam com base no que realmente fazem ou no que é socialmente desejável. Este tipo de limitação só é ultrapassável, naturalmente, pela observação directa de salas de aula. Esta estratégia é, porém, muito onerosa e de difícil execução. Adicionalmente, seria interessante realizar uma análise aos planos curriculares dos cursos de formação de professores em Portugal, com o objetivo de determinar se os docentes recebem preparação para enfrentar a indisciplina e se as técnicas aprendidas durante a formação são, na prática, eficazes. Uma investigação neste âmbito poderia fornecer ideias sobre as lacunas na formação inicial e contínua dos professores. Futuras investigações devem considerar também a influência das políticas educativas e das características específicas de cada nível de ensino na utilização e eficácia das estratégias de gestão da indisciplina em sala de aula. Compreender estas questões permitirá o desenvolvimento de abordagens mais eficazes, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem propícios ao sucesso dos alunos.

Referências Bibliográficas

Alasmari, N. J., & Althaqafi, A. S. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. *Language Teaching Research*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/13621688211046351

Allison, M. A., Beers, N., & Peterson, J. W. (2023). Corporal Punishment in Schools. *Pediatrics, 153*(3), e2023063284. https://doi.org/10.1542/peds.2023-063284

Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola*. *Suportes teórico-práticos*. ASA.

Awang, M. M., Hashim, A. T. M., Hua, T. K., Ahmad, A. R., & Mamat, N. (2022). Observations of strategies used by secondary school teachers in physical classrooms to promote positive behaviour. *Sustainability*, *14*(12), 7013. https://doi.org/10.3390/su14127013

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline*. Guilford Press.

Bracho-Amador, C., Gallegos, A. G., Extremera, A. B., & López-García, G. D. (2023). The effect of the motivational climate on satisfaction with physical education in secondary school education: mediation of teacher strategies in maintaining discipline. *Behavioral Sciences*, *13*(2), 178. https://doi.org/10.3390/bs13020178

Burden, P. R. (2020). *Classroom management* (7ª ed.). John Wiley & Sons.

Cadete, O., Oliveira, C., & Lopes, J. A. (2022). Gestão da sala de aula e perceção de indisciplina: Um estudo com professores angolanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *9*, 45–60. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8914

Caldarella, P., Larsen, R., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2020). "Stop doing that!": Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *23*(3), 163–173. https://doi.org/10.1177/1098300720935101

Cantera-Rios, J. R., Zegarra-Salazar, N., Mendez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). School restorative justice, restorative discipline rather than punishment: a systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 13*(3), 1775-1784. https://doi.org/10.11591/ijere.v13i3.25485

Cardon, T., Wangsgard, N., & Dobson, N. (2019). Video modeling using classroom peers as models to increase social communication skills in children with asd in an integrated

preschool. *Education and Treatment of Children*, *42*(4), 515-536. https://doi.org/10.1353/etc.2019.0024

Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In A. H. Woolfolk, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373-406). Lawrence Erlbaum Associates.

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

Crawshaw, M. (2015). Secondary school teachers perceptions of student misbehaviour: A review of international research, 1983 to 2013. *Australian Journal of Education*, *59*(3), 293-311. https://doi.org/10.1177/0004944115607539

De Los Santos, P. J., Carrasco, Á. L., & Domínguez, M. D. J. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, *25*, 219–236. https://doi.org/10.18172/con.3827

Debreli, E., & Ishanova, I. (2019). Foreign language classroom management: Types of student misbehaviour and strategies adapted by the teachers in handling disruptive behaviour. *Cogent Education*, *6*(1), 1648629. https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1648629

Del Carmen Gómez, M., & Da Resurrección Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, *8*(2), 278. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976

Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education*, *30*(3), 321–337. https://doi.org/10.1080/02188791.2010.495832

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed., pp. 392-431). McMillian.

Emmer, E. T., & Gerwels, M. C., (2006). Classroom management in middle and high school Classrooms. In A. H. Woolfolk, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 407-437). Lawrence Erlbaum Associates.

Enderle, C., Ricking, H., & Schulze, G. C. (2023). School Absenteeism in Germany: A Shift from Punishment to Support? *European Education, 55*(3-4), 148-171. https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2257195

Erickson, M., & Gresham, F. (2018). Measuring teachers' perceptions of student behavior using the systematic screening for behavior disorders in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *27*(2), 119–128. https://doi.org/10.1177/1063426618763110

Evans, K., & Lester, J. (2015). Classroom management and discipline: esponding to the needs of young adolescents. *Middle School Journal*, *41*(3), 56–63. https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461724

Girardet, C. (2017). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, *6*(1), 3–36. https://doi.org/10.1002/rev3.3104

Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, *21*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443

Gözler, A. (2018). Evaluation of teacher and student misbehaviours in primary schools from prospective teachers' point of view. *World Journal of Education*, *8*(6), 11. https://doi.org/10.5430/wje.v8n6p11

Grigoropoulos, I. (2020). Classroom (in) discipline: behaviour management practices of Greek early childhood educators. *Education 3-13*, *50*(1), 16–24. https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817966

Hampton, L., & Ramoutar, L. (2021). An exploration of the use of low-level behaviour management systems in secondary schools: Using student views, psychology and social justice to guide educational psychology practice. *Educational and Child Psychology*, *38*(2), 82-94.

Hepburn, L., Beamish, W., & Alston-Knox, C. (2020). Classroom management practices commonly used by secondary school teachers: Results from a Queensland survey. *The Australian Educational Researcher*, *48*(3), 485–505. https://doi.org/10.1007/s13384-020-00402-y

Hernández, S. O., Navarro, J. M., Vicente, E., & Cardoso, M. J. (2020). Student misbehaviour and teacher coercion. A comparative study of contextual factors in primary and secondary education teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(24), 9429. https://doi.org/10.3390/ijerph17249429

Jacobsen, W. C., Pace, G. T., & Ramirez, N. G. (2018). Punishment and inequality at an early age: Exclusionary discipline in elementary school. *Social Forces*, *97*(3), 973–998. https://doi.org/10.1093/sf/soy072

Jean-Pierre, J., & Parris, S. (2019). Alternative school discipline principles and interventions: an overview of the literature. *McGill Journal of Education*, *53*(3). https://doi.org/10.7202/1058410ar

Jinot, B. L., & Johannes, V. N. E. (2021). A conceptual learner discipline management model for secondary schools in Mauritius. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(4), 1359. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.20683

Jones, R., Kreppner, J., Marsh, F., & Hartwell, B. (2023). Punitive behaviour management policies and practices in secondary schools: A systematic review of children and young people's perceptions and experiences. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *28*(2-3), 182-197. https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2255403

Jumiaan, I., Alelaimat, A., Ahmad, J., & Al-Hassan, O. M. (2019). Disciplinary methods employed in preschool settings as viewed by the cooperating teachers and student teachers. *Early Child Development and Care*, *191*(3), 431–440. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1622535

Kayıkçı, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1215–1225. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.218

Kohútová, K., Almašiová, A., & Petlák, E. (2021). Typology of teachers in terms of perceived students' misbehavior – Differences in teachers' Self-Efficacy. *Pedagogika*, *142*(2), 105–116. https://doi.org/10.15823/p.2021.142.6

Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, *111*(1), 89–107. https://doi.org/10.1177/003452372110315850

Koran, S., & Koran, E. (2018). Classroom management and school science labs: a review of literature on classroom management strategies. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *5*(2). https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i2p64

Kumar, M., & Liu, Z. (2019). Classroom management strategies and student learning. *Advanced Journal of Social Science*, *5*(1), 65–72. https://doi.org/10.21467/ajss.5.1.65-72

Kwok, A. (2018). Classroom management actions of beginning urban teachers. *Urban Education*, *54*(3), 339–367. https://doi.org/10.1177/0042085918795017

Kyriacou, C. (2018). *Essential teaching skills* (5ª ed.). Oxford University Press.

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/2012 – Série I. Assembleia da República. Lisboa. https://data.dre.pt/eli/lei/51/2012/09/05/p/dre/pt/html

Lemos, A. R. (2023). School misbehavior: Elementary students' perspectives on typologies, attributions, and strategies. *International Journal of School and Educational Psychology*, *11*(4), 354–366. https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2245357

Liu, W., Qiu, G., Zhang, S. X., & Fan, Q. (2022). Corporal punishment, self-control, parenting style, and school bullying among Chinese adolescents: a conditional process analysis. *Journal of School Violence, 21*(1), 4-18. https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1985323

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

Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D. A., & Martin, N. K. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: a study with 5th through 9th-grade students. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa Y Psicopedagógica*, *15*(3), 467–490. https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17075

Lopes, J., & Oliveira, C. (2019). Indisciplina em sala de aula: Aspetos culturais, organizacionais e dos professores. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico* (pp. 445-476). Climepsi Editores.

Mahvar, T., Farahani, M. A., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *6*(3), 102-114.

Marder, J., Thiel, F., & Göllner, R. (2023). Classroom management and students' mathematics achievement: The role of students' disruptive behavior and teacher classroom management. *Learning and Instruction*, *86*, 101746. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101746

Mareš, J. (2018). Students' indiscipline in the classroom. *Pedagogická Orientace*, *28*(4), 556–598. https://doi.org/10.5817/pedor2018-4-556

Martínez, R. C., & Wighting, M. J. (2023). Teacher-student relationships: impact of positive behavioral interventions and supports. *Athens Journal of Education*, *10*(3), 397–410. https://doi.org/10.30958/aje.10-3-2

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Maulana, R., Van der Lans, R., Helms-Lorenz, M., Telli, S., Irnidayanti, Y., Fadhilah, N., Fernandez-Garcia, C. M., Inda-Caro, M., Chun, S., Lee, O., Jager, T., & Coetzee, T. (2023). The mediated relationship between secondary school student perceptions of teaching behaviour and self-reported academic engagement across six countries. In *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 439-471). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_20

McGuire, S. N., Meadan, H., & Folkerts, R. (2023). Classroom and behavior management training needs and perceptions: A systematic review of the literature. *Child & Youth Care Forum*, *53*(1), 117–139. https://doi.org/10.1007/s10566-023-09750-z

McMahon, S. D., Cafaro, C. L., Bare, K., Zinter, K. E., Murillo, Y. G., Lynch, G., Anderman, E. M., Espelage, D. L., Reddy, L. A., & Subotnik, R. (2022). Rates and types of student aggression against teachers: A comparative analysis of U.S. Elementary, middle, and high schools. *Social Psychology of Education*, *25*(4), 767–792. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09706-6

Mercurio, M. A., Schmitt, A. J., Loftus-Rattan, S. M., & McCallum, E. (2021). Reducing classroom transition time using a music-infused video modeling intervention. *Psychology in the Schools*, *58*(9), 1741-1752. https://doi.org/10.1002/pits.22529

Mikami, A. Y., Owens, J. S., Hudec, K. L., Kassab, H., & Evans, S. W. (2020). Classroom strategies designed to reduce child problem behavior and increase peer inclusiveness: does teacher use predict students' sociometric ratings? *School Mental Health*, *12*(2), 250–264. https://doi.org/10.1007/s12310-019-09352-y

Moore, T. C., Daniels, S. K., Taylor, K. L. H., Oliver, R. M., Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2022). Supporting teachers' effective classroom and behavior management: what do teachers tell us? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *68*(1), 60–69. https://doi.org/10.1080/1045988x.2022.2158160

Moretti, F., Van Vliet, L. M., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M. A., Rimondini, M., Zimmermann, C., & Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counseling*, *82*(3), 420–428. https://doi.org/10.1016/j.pec.2011.01.005

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, *31*(3), 486–504. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501

Muggy, L., & Easton, T. (2015). Generating class schedules within a complex modular environment with application to secondary schools. *Journal of Scheduling*, *18*(4), 369-376. https://doi.org/10.1007/s10951-014-0403-z

National Center for Education Statistics. (2022). *Discipline problems reported by public schools*. Condition of education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved February 12, 2024, from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/a07.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, *7*(1), 1–55. https://doi.org/10.4073/csr.2011.4

Oliveira, A. C. D., & Silva, S. A. P. D. S. (2018). Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física. *Journal of Physical Education*, *29*(1). https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2950

Orejudo, S., Navarro, J. J., Vicente, E., & Cardoso, M. J. (2020). Student misbehaviour and teacher coercion. A comparative study of contextual factors in primary and secondary education teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(24), 9429. https://doi.org/10.3390/ijerph17249429

Otara, A., & Uwanyirigira, F. (2018). Administrative strategies in mitigating middle level students' discipline in public secondary schools in Rwanda. *Journal of Education and Practice*, *9*(21), 1-1

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

Padayachee, A. S., & Gcelu, N. (2022). Collaboration: The key to managing discipline in South African schools. *South African Journal of Education*, *42*(4), 1–9. https://doi.org/10.15700/saje.v42n4a2139

Pan, X., & Chen, W. (2021). Modeling teacher supports toward self-directed language learning beyond the classroom: technology acceptance and technological self-efficacy as mediators. *Frontiers in Psychology*, *12*, 751017. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751017

Payne, A., & Burr, S. (2023). Striking the tip of an iceberg: A critical analysis of school discipline and African American special education. *Journal of African American Studies*, *27*(1), 92–102. https://doi.org/10.1007/s12111-023-09619-4

Raslinda, S. M. (2021). Applying coping strategies in classroom management to handle students' misbehaviour. *Pioneer: Journal of English Department*, *13*(1), 68. https://doi.org/10.36841/pioneer.v13i1.942

Richter, E., Fütterer, T., Meyer, A., Eisenkraft, A., & Fischer, C. (2022). Teacher collaboration and professional learning. *Zeitschrift Für Pädagogik*, *6*, 798–819. https://doi.org/10.3262/zp2206798

Román, I. O., Arrebola, I. A., & Garzón, F. R. (2022). Disruptive behavior in secondary school classrooms: teacher's perception. *Revista Fuentes*, *24*(3), 345-357. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.20326

Salamondra, T. (2021). Effective communication in schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, *13*(1), 22–26.

Santos, J. S., & Pascoinho, J. C. (2020). Prevenção da indisciplina num agrupamento de escolas de Portugal. *Educação E Pesquisa*, 46. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046212779

Shamnadh, M., & Anzari, A. (2019). Misbehavior of school students in classrooms-main causes and effective strategies to manage it. *International Journal of Scientific Development and Research (IJSDR)*, *4*(3), 318-321.

Shank, M. K. (2023). Novice teachers' training and support needs in evidence-based classroom management. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *67*(4), 197–208. https://doi.org/10.1080/1045988x.2023.2195361

Sheridan, S. M., Ryoo, J. H., Garbacz, S. A., Kunz, G. M., & Chumney, F. L. (2013). The efficacy of conjoint behavioral consultation on parents and children in the home setting: Results of a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, *51*(6), 717–733. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.003

Silva, A. M. P. M., Negreiros, F., & Albano, R. M. (2017). Indiscipline at public school: teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science*, *3*(1), 1–10. https://doi.org/10.21890/ijres.267354

Silva, A. L. N. D., & Santos, M. P. M. D. (2023). Indisciplina: um desafio que a escola precisa superar. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, *9*(10), 4539–4550. https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.12000

Simeo, R., & Tangi, F. (2022). Strategies used by heads of secondary schools in managing students' discipline for academic achievement in Ilemela District, Mwanza, Tanzania. *Journal of Humanities and Education Development*, *4*(2), 45–52. https://doi.org/10.22161/jhed.4.2.7

Sivan, A., & Chan, D. W. K. (2022). A qualitative study of secondary-school students' perceptions of interpersonal teacher behaviour in Hong Kong. *Learning Environments Research*, *25*(2), 305-324. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09372-z

Skoric, D., Rakic, J. G., Jovanovic, V., Backovic, D., Soldatovic, I., & Zivojinovic, J. I. (2023). Psychosocial school factors and mental health of first grade secondary school students-Results of the Health Behaviour in Schoolaged Children Survey in Serbia. *PLoS ONE*, *18*(11), e0293179. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293179

Stanforth, A., & Rose, J. (2020). 'You kind of don't want them in the room': tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(12), 1253-1267. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821

Stevenson, N. A., McDaniel, S. C., & Hirsch, S. E. (2023). Assessing classroom management practices: Setting the stage for effective and equitable intervention. *Assessment for Effective Intervention*, *49*(2), 55-59.. https://doi.org/10.1177/15345084231214418

Sueb, R., Hashim, H., Hashim, K. S., & Izam, M. M. (2020). Excellent Teachers' Strategies in Managing Students' Misbehaviour in the Classroom. *Asian Journal of University Education*, *16*(1), 46-55. https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8982

Sumani, S., Lian, B., & Fitriani, Y. (2020). Teacher's strategies to protect misbehavior of students. *International Journal of Educational Review*, *2*(2), 203-211. https://doi.org/10.33369/ijer.v2i2.10994

Sun, R. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *46*, 94–103. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.005

Tai, K. W. H. (2023). Managing classroom misbehaviours in the Hong Kong English medium instruction secondary classrooms: A translanguaging perspective. *System*, *113*, 102959. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102959

Trudel, S. M., Winter, E. L., & Bray, M. A. (2022). PRevention strategies for classroom management. In Sabornie E. J., Espelage D. L. (Eds.), *Handbook of classroom management* (3ª ed., pp. 31–53). Routledge.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, *51*(2), 164–180. https://doi.org/10.1002/pits.21739

Twardawski, M., & Hilbig, B. E. (2022). Comparing teachers' and students' perspectives on the treatment of student misbehavior. *Social Justice Research*, *35*(3), 344–365. https://doi.org/10.1007/s11211-022-00399-y

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 302–315. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021

Vargo, K. K., & Gushanas, C. M. (2024). Considerations before implementing punishment-based procedures in the classroom. *Intervention in School and Clinic, 59*(5), 303-311. https://doi.org/10.1177/10534512231175158

Varma, S. B., Rahmat, N. H., Sim, M. S., Zainal Abidin, N. S., Mohd Jamil, N. S. Z., & Mei, H. C. (2022). An investigation of classroom communication strategies across discipline. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *12*(5). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i5/13190

Vidić, T. (2022). Student classroom misbehavior: Teachers' perspective / neprimjerena ponašanja učenika iz perspektive učitelja. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, *24*(2). https://doi.org/10.15516/cje.v24i2.4381

Visser, L. N., Van Der Put, C. E., & Assink, M. (2022). The association between school corporal punishment and child developmental outcomes: a meta-analytic review. *Children*, *9*(3), 383. https://doi.org/10.3390/children9030383

Wills, H. P., Caldarella, P., Mason, B. A., Lappin, A., & Anderson, D. A. (2019). Improving student behavior in middle schools: results of a classroom management intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *21*(4), 213–227. https://doi.org/10.1177/1098300719857185

Wolf, K. C., & Kupchik, A. (2016). School suspensions and adverse experiences in adulthood. *Justice Quarterly*, *34*(3), 407–430. https://doi.org/10.1080/07418825.2016.1168475

Yoho, L. M. (2023). Reframing student behavior. In *Advances in educational marketing, administration, and leadership book series* (pp. 37–53). https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7437-2.ch003