

Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: Uma revisão da literatura

Feliciano H. Veiga¹, Maria do Céu Taveira², Suzana N. Caldeira³, Hélia Moura⁴, Diana Galvão⁵ e Altemir Barbosa⁶

¹*Instituto de Educação, Universidade Lisboa*

²*Escola de Psicologia, Universidade do Minho*

³*Universidade dos Açores*

⁴*Direção Geral de Educação*

⁵*Instituto de Educação, Universidade Lisboa*

⁶*Universidade Federal Juiz de Fora*

fhveiga@ie.ul.pt, mceuta.cunha@gmail.com, snc@uac.pt, helia.moura@dge.mec.pt,
dmgalvao@ie.ul.pt, altgonc@gmail.com

Resumo

A relação entre as variáveis atuação dos professores e comportamentos dos alunos tem sido investigada, destacando-se a sua importância e atualidade. Faltam, no entanto, estudos que atendam a dimensões específicas de cada um dos conceitos e aprofundem inconsistências entre os estudos existentes. O envolvimento dos alunos na escola é definido como a *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*, em dimensões específicas como, cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa* (Veiga, 2012; 2013), correspondendo, assim, aos sentimentos, pensamentos e comportamentos tidos pelos estudantes em contexto escolar. Para descrever o estado da arte do presente tema “envolvimento na escola” e “ação dos professores”, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura de tipo narrativa. A ação dos professores, quer percebida pelos alunos, quer professada pelos professores, é um construto multidimensional que inclui um conjunto de variáveis que requerem operacionalização e estudo aprofundado. Alguns estudos têm vindo a analisar as representações dos alunos acerca de comportamentos *de profissionalidade docente*, conceito que remete para estilos de gestão da sala de aula, competências de relação professor-aluno, e apoio do professor percebido pelos alunos — enquanto componentes do perfil de um bom professor. O objetivo do presente estudo foi proceder à revisão de literatura sobre a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e a atuação dos professores, incluindo os seus comportamentos de *profissionalidade docente*.

Palavras-chave: envolvimento dos alunos na escola, ação dos professores, *profissionalidade docente*, resultados escolares dos alunos.

Abstract

The relationship between the variables *teachers' effectiveness* and *students' behavior* has been investigated, and its value and current relevance have been highlighted in the literature. There is, however, a lack of empirical studies on the specific dimensions of each one of the concepts, and also targeting the inconsistencies in existing studies. Students' engagement in school is defined as the experience of centripetal connection of the student to the school, in specific dimensions – cognitive, affective, behavioral and students' agency (Veiga, 2012; 2013), corresponding, thus, to the feelings, thoughts and behaviors exhibited by students about their experiences in school context. In order to describe the state of art of student's engagement in school and teachers' effectiveness, we prepared a narrative review. Teachers' practices, either perceived by the students or expressed by the teachers, is a multidimensional construct which includes a number of variables requiring deeper operationalization and study. Some studies have been analyzing students' representations about their teachers' professional behaviors – a notion containing concepts such as classroom management styles, teacher-student's relationship capacities, teacher support as perceived by the students – as components of the profile that portrays a good teacher. The purpose of the present study was to review literature on the relation between students' engagement in school and teachers' practices, including their professional behaviors.

Keywords: students' engagement in school, teachers' effectiveness, teachers' professional behaviors, students' outcomes.

1. Introdução

O envolvimento dos alunos na escola (EAE), definido como a *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*, em dimensões específicas como, cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa* (Veiga, 2012; 2013), tem sido operacionalizado no sentido de avaliar o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simon-Morton & Chen, 2009). As práticas docentes o apoio do professor, a oportunidade de participação, o currículo, as relações positivas, o clima de sala de aula, são aspetos que surgem com frequência na literatura, apresentando-se positivamente associados ao comportamento e desempenho escolar dos alunos (Smith, Gruenewald, & Yeh, 2010).

A noção de *comportamentos de profissionalidade docente* refere-se às condutas atribuídas à função de ensino e, portanto, esperadas como devendo ocorrer numa relação de ensino-aprendizagem eficaz (Veiga, 2001; Veiga, García, & Caldeira, 2005). Num estudo de Veiga, Gonçalves, Guedes, Antunes e Caldeira (2005), os comportamentos de profissionalidade docente incluíram seis dimensões: participação, orientação prática, conscienciosidade, cortesia, interpessoalidade (apoio do professor) e a normatividade (clareza das regras).

Um estudo sobre as representações dos alunos acerca dos comportamentos do *bom professor* (Kutnick & Jules, 1993) procurou estudar as perceções dos alunos acerca das características de um bom professor, considerando 1 633 alunos de grupos de idades diferenciados (entre os 7 e os 17 anos). As categorias gerais encontradas foram: características pessoais e físicas, qualidade da relação entre o professor e os alunos, controlo dos comportamentos na aula pelo professor, descrições do processo de ensino, e resultados educacionais que o aluno pode obter através do esforço do professor. Os alunos até aos 10 anos caracterizaram o bom professor como alguém cuidadoso, bem arranjado, atrativo, inteligente e capaz de recorrer ao castigo físico, se necessário. Os alunos com 11 e 12 anos caracterizaram o bom professor salientando o seu papel didático, numa realização de aulas bem organizadas. Os alunos mais velhos destacaram alguns atributos do professor como, ser dedicado, profissional, brilhante e capaz de obter resultados com valor.

Pianta, La Paro, & Hamre (2004) referem a existência de consenso geral em torno de algumas práticas do professor associadas a condutas positivas na sala de aula: transmissão clara das suas expectativas; monitorização adequada dos alunos, orientada para a prevenção de comportamentos problemáticos; gestão adequada do comportamento problemático no seu início, evitando o seu agravamento; e valorização do comportamento positivo. Num estudo acerca da relação entre cidadania docente e as notas dos alunos, já na universidade (Rego, 2004), foram encontradas correlações significativas ($p < 0.001$), respetivamente, as seguintes: 0.64, no comportamento empático; 0.47, na conscienciosidade pedagógica; e 0.73, na cortesia.

Para descrever o estado da arte do presente tema “envolvimento na escola” e “ação dos professores”, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura de tipo narrativa. O método aplicado implicou a busca sistemática e a revisão dos principais temas da investigação neste domínio. Foram pesquisados artigos recentes em bases de dados científicos, como SCIELO, LILACS, EBSCO Host (incluindo: Academic Search Complete, Education Source, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycBOOKS, and PsycTESTS), além de vários portais, por exemplo o Science Direct e the Scientific Open Access Repository of Portugal – RCAAP. Manuais e Teses de doutorado também foram consideradas. A pesquisa utilizou uma linguagem controlada e as palavras-chave foram verificadas no Thesaurus da APA e do ERIC.

Vários aspetos particulares com ligações à ação do professor e à profissionalidade docente surgem na literatura, os quais se especificam de seguida, relacionando-os com o envolvimento dos alunos na escola (EAE): a gestão da sala de aula, a relação professor-alunos, e o apoio do professor.

2. Gestão da Sala de Aula e EAE

O conceito de gestão da sala de aula é entendido como o conjunto de ações levadas a efeito para conceber o ambiente de ensino e aprendizagem, adequando o meio físico e clarificando regras e procedimentos, tendo em vista o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção aos conteúdos a aprender (Veiga, 2007; Woolfolk, 2014), compreendendo, assim, a gestão do comportamento dos alunos, mas também a promoção de um ambiente positivo de aprendizagem (Little & Akin-Little, 2008). As crenças do professor em relação à disciplina, ao controlo e à gestão da sala de aula aparecem conceptualizadas num contínuo, que caminha desde não-intervencionistas, centradas no aluno, passando por interaccionistas, até intervencionistas, centradas no professor (Wolfgang & Glickman, 1995). Veiga, Caldeira e Melo (2013) dividem as competências de gestão nas seguintes categorias: gestão de conteúdos, gestão de comportamentos, gestão de conflitos, gestão da comunicação, gestão dos espaços e gestão dos tempos.

A gestão da sala de aula inclui um conjunto de procedimentos e técnicas que dependem de fatores variados, como a ecologia da aula, a gravidade do comportamento, os serviços de apoio, os conteúdos e a formação que o professor teve (Veiga, Caldeira, & Melo, 2013). A gestão adequada da sala de aula surge relacionada positivamente com o desempenho académico e com a adaptação dos comportamentos dos alunos (Arbuckle & Little, 2004). É encontrada uma menor ocorrência de comportamentos disruptivos e um maior envolvimento na aprendizagem em salas de aula onde o professor utiliza estratégias de gestão do comportamento eficazes (Emmer & Strough, 2001) derivadas de estratégias interaccionistas, pautadas por estruturas e rotinas organizadas (Cameron, Connor, & Morrison, 2005). Segundo Veiga, Caldeira e Melo (2013), a gestão da sala de aula “centrada no aluno” pode ser caracterizada por uma série de dinâmicas específicas, tais como ênfase socio-emocional, existência de ligação à escola, um clima de aula positivo, e a autodisciplina do aluno. A aula é construída por alunos e professor, e a aprendizagem e ordem na sala de aula serão resultado do envolvimento do aluno em atividades significativas (Doyle, 2009). As crenças do professor em relação à disciplina – intervencionistas, interaccionistas, não intervencionistas (Wolfgang & Glickman, 1995) — associam-se a condutas específicas na relação do professor com os alunos, podendo ser do tipo autoritária, participativa, permissiva ou inconsistente (Veiga, 2007; Woolfolk, 2014).

3. Relação Professor-Alunos e EAE

As interações entre professor e alunos, e o modo como acontece a comunicação têm vindo a ser estudadas pela influência que exercem no decurso das aulas. Pianta et al. (2004) concretizam as relações positivas entre professor e alunos no apoio académico e emocional, bem como na existência de uma comunicação aberta na sala de aula. Hamre e Pianta (2007) destacam as interações professor-alunos como determinantes para o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, considerando três dimensões da atuação do professor: o suporte emocional, a organização e o apoio à instrução. Leitão e Waugh (2007) caracterizam o ambiente positivo como sendo pautado pela aceitação e compreensão mútuas, pelo respeito, pela confiança e cooperação, cabendo ao professor a sua promoção.

Lee (2012) verificou que a relação professor-aluno e a exigência eram preditores do envolvimento comportamental e do envolvimento emocional dos alunos; a relação professor-aluno (mas não a exigência) mostrou-se preditora do desempenho académico; o efeito da interação das variáveis relação professor-aluno e exigência não se apresentou significativo no envolvimento.

A literatura reforça a importância destas relações tratando-se de alunos em risco, ao influenciarem positivamente o ajustamento escolar (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002) e ao prevenirem os comportamentos disruptivos e o abandono escolar (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). A promoção do diálogo encoraja os alunos a refletirem metacognitivamente sobre a sua aprendizagem (Guthrie & Wigfield, 2000), a valorização da autonomia e a possibilidade de participar nas decisões académicas (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000), a responsabilidade e o envolvimento do aluno (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008).

A comunicação interpessoal, fundamental à relação humana, tem vindo a ser apontada na literatura como um aspeto relevante na relação professor-aluno e, necessariamente, na aprendizagem (Chesebro, 2003; Cooper & Simonds, 2003; Jones & Jones, 2006; Veiga, 2007; Veiga *et al.*, 2009). Ainda que as estratégias utilizadas pelos professores possam variar e adequar-se aos momentos e às tarefas, competências específicas têm vindo a ser identificadas como favoráveis ao ensino, especificamente o louvor à tarefa, o tipo de perguntas ao aluno, a apresentação de informação vista como útil pelo aluno, a orientação, a explicação sem culpabilização, a aceitação pela empatia (Cazden, 2001; Flanders, 1970; Veiga, 2012).

4. Apoio do Professor e EAE

O apoio do professor aparece associado a indicadores de envolvimento comportamental do aluno, tais como o aumento da participação em atividades relacionadas com a escola (Akey, 2006) e a diminuição de comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001). As crianças com mais apoio gostam mais da escola e participam mais ativamente nas atividades da sala (Furrer & Skinner 2003; Ryan & Patrick, 2001).

Akey (2006) concluiu que o apoio do professor e as suas expectativas sobre o comportamento do aluno têm impacto significativo na competência percebida e no envolvimento, beneficiando igualmente o relacionamento entre os alunos. A exigência académica dos professores tem vindo a ser estudada por alguns autores (Lee & Smith, 1999; Lee, 2012), aparecendo positivamente associada ao sentimento de pertença, à assiduidade e ao desempenho académico dos alunos. A autoeficácia dos professores (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) aparece associada ao uso eficaz de estratégias de ensino (Hoy & Burke-Spero, 2005), à gestão adequada dos comportamentos na aula (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010), ao bem-estar interpessoal e ao envolvimento dos alunos na escola (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

O conceito de cuidar surge no âmbito da importância atribuída ao desenvolvimento de relações afetuosas entre professores e alunos (Ferreira & Bosworth, 2000; Garca & Huerta, 2014; Gay, 2010; Knesting, 2008; Valverde, 2006; Garza, 2009). O professor cuidadoso é, segundo Gay (2010), aquele que estabelece adequadas expectativas académicas para os seus alunos e utiliza práticas instrucionais facilitadoras do sucesso académico; manifesta-se, também, na utilização de um tom positivo, no suporte ao desenvolvimento das tarefas e na asserção de que os alunos compreendem as aulas (Ferreira & Bosworth, 200; Valverde, 2006). A literatura sugere que os alunos tendem a valorizar os professores que investem na construção de uma relação interpessoal positiva (Wentzel, 1997). Estudos sobre a perceção dos estudantes acerca dos professores indicam que estes são vistos como bons quando mostram apoio nas tarefas, interesse pelo bem-estar do aluno, apoio na sala de aula, expectativas adequadas, apresentação de tarefas de aprendizagem exigentes, promoção do potencial do aluno e valorização das suas opiniões (Garca & Huerta, 2014; Gay, 2010; Knesting, 2008; Valverde, 2006).

Garca and Huerta (2014) analisaram as perceções de 377 adolescentes acerca dos comportamentos dos professores que indicavam cuidado, utilizando, para o efeito, métodos quantitativos e qualitativos (entrevistas), e considerando três dimensões de cuidar: validação do valor do aluno, individualização do sucesso académico, e promoção do envolvimento. Os resultados relevam a importância das perceções dos alunos acerca do comportamento do professor, e a necessidade de estes reexaminarem as suas práticas no sentido da valorização da relação interpessoal professor-aluno.

5. Conclusão

A atualidade e a importância do estudo da relação entre as variáveis atuação dos professores e comportamentos dos alunos têm sido destacadas, mas faltam estudos que atendam a dimensões específicas de cada um dos conceitos e que aprofundem inconsistências entre os estudos existentes. A gestão da sala de aula tem vindo a ser associada a diversos efeitos, como seja a aprendizagem (Poon, Tan, & Tan, 2009), o desempenho escolar (Freiberg, Huzinec, & Templeton, 2009), a adequação comportamental (Kayikci, 2009; Nie & Lau, 2009), a confiança do aluno nas suas próprias capacidades (Briesch & Chafouleas, 2009), e a satisfação com a escola (Nie & Lau, 2009). A eficácia da gestão da sala de aula foi estudada no contexto de modelos de intervenção psicoeducacional, como o comunicacional, o psicodinâmico, o humanista e o transacional (Veiga, 2007; Veiga *et al.*, 2009).

As interações comunicacionais associadas às práticas de ensino, pelos professores, influenciam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos de diversos modos. Veiga, Caldeira e Melo (2013) relevam competências comunicacionais fulcrais, como: repetição da informação até à sua compreensão; colocação de perguntas ao aluno quando ele sabe responder; concessão de tempo ao aluno para pensar e responder; e promoção de competências de compreensão. As competências comunicacionais professor-aluno são aprendidas e podem ser promovidas (Cooper & Simonds, 2003; Veiga, 2007).

O envolvimento dos alunos na escola, sendo um processo relacional, poderá ser melhor compreendido através da análise das relações dos alunos com a atuação do professor em contexto de sala de aula. Vários estudos referem uma associação positiva e significativa entre a relação professor-alunos e cada uma das variáveis, sentimento de pertença à escola (Furrer & Skinner, 2003), comportamentos adequados (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Veiga, 2007) e resultados escolares elevados (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2004; Hamre & Pianta, 2001). No entanto, a realização de novos estudos das representações dos alunos acerca da atuação dos seus professores é sugerida, quer recorrendo a instrumentos já existentes (Veiga *et al.*, 2005), quer introduzindo novos itens e conteúdos.

Em suma, os comportamentos e as crenças dos professores apresentam efeitos significativos no envolvimento dos seus alunos na escola. Porém, a compreensão da sua relação requer a análise de uma combinação de fatores escolares e da complexidade do processo ensino-aprendizagem que justifica as relações dos professores com os seus alunos, que se desejam envolvidos na escola (Luyten, Visscher, & Witziers, 2005; Pianta, Hamre, & Allen, 2012).

Nota:

A correspondência relativa a este artigo pode ser enviada para Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt. Este artigo é um produto do Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009- Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção, financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano H. Veiga.

Referências

- Akey, T.** (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. New York: MDRC.
- Arbuckle, C., & Little, E.** (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M.** (2009). Review and Analysis of Literature on Self-Management Interventions to Promote Appropriate Classroom Behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly*, 24,(2), 106-118.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C.** (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J.** (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85.
- Cazden, C. B.** (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, (2nd ed.), NH: Heinemann.
- Chesebro, J.** (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52(2), 135-147.
- Cooper, P., & Simonds, C.** (2003). *Communication for the classroom teacher* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Doyle, W.** (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156-159.
- Emmer, E. T., & Strough, L.** (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K.** (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 24-30.
- Flanders, N.** (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

- 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.
- Furrer, C., & Skinner, E.** (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Garza, R.** (2009). Latino and White high school students' perceptions of caring behaviors: Are we culturally responsive to our students? *Urban Education*, 44(3), 297-321.
- Garza, R., & Huerta, M.** (2014). Latino High School Students' Perceptions of Caring: Keys to Success. *Journal of Latinos and Education*, 13, 134-151.
- Gay, G.** (2010). *Culturally responsive teaching* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A.** (2000). Engagement and motivation and reading. In P. Kamil, P. D. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-424), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hamre, B., & Pianta, R.** (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B., & Pianta, R.** (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-84). Baltimore: Brookes.
- Hoy, A., & Burke-Spero, R.** (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343- 356.
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L.** (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H.** (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Jones, V., & Jones, L.** (2006). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Knesting, K.** (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their assistance. *Preventing School Failure*, 52(4), 3-10.
- Kutnick, P., & Jules, V.** (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400- 413.
- Lee, J-S, & Smith, J. B.** (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36, 907-945

- Lee, J.-S.** (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340.
- Leitão, N., & Waugh, R. F.** (2007). Teachers' Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School. Proceedings from the 37th Annual International Educational Research Conference, Australian Association for Research in Education: Fremantle, Western Australia.
- Little, S., & Akin-Little, A.** (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B.** (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 249-279.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A.** (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Nie, Y., & Lau, S.** (2009). Complementary Roles of Care and Behavioral Control in Classroom Management: The Self-Determination Theory Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B.** (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, 120-162.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Allen, J. P.** (2012). Teacher student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York: Springer.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K.** (2004). *Classroom assessment scoring system [CLASS]*. Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Poon, C. L., Tan, D., & Tan, A.** (2009). Classroom Management and Inquiry- Based Learning: Finding the Balance. *Science Scope*, 32, (9), 18-21.
- Rego, A.** (2004). *Comportamentos de cidadania docente universitária: Na senda da qualidade no ensino superior*. Coimbra: Quarteto.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J.** (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Ryan, A. M., & Patrick, H.** (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Smith, D., Ito, A., Gruenewald, J., & Yeh, H.** (2010). Promoting School Engagement: Attitudes Toward School Among American and Japanese Youth. *Journal of School Violence*, 9(4), 392-406.
- Simons-Morton, B., & Chen, R.** (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Tschannen-Morana, M., & Hoy, A.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805.

- Tsouloupas, D., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Parber, L. (2010).** Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour on emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189.
- Valverde, L. A. (2006).** *Creating new schools for Mexican Latinos*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Veiga, F. H. (2001).** *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2007).** *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2012).** *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (Coord.). (2013).** *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Veiga, F., Caldeira, S., & Melo, M. (2013).** Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psico-educacional. In F. Veiga (2013) (coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 353-581). Lisboa: Climepsi Editores.
- Veiga, F., García, F., & Caldeira, M. J. (2005).** Cidadania em função da dotação (Sobredotação versus infradotação), ao longo da adolescência, *Sobredotação, 1*, 1-10.
- Veiga, F., Garcia, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009).** The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International, 30*, 421-436.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Guedes, L., Antunes, J., Caldeira, M., & Ferreira, A. (2005, Setembro).** Uma escala de representações dos alunos acerca dos comportamentos de profissionalidade docente (ERA-CPD). *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- Wentzel, K. R. (1997).** Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*, 411-419.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1995).** *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. (2014).** *Educational Psychology*. London: Pearson New International Edition.