

## **Teachers' Beliefs, Teachers' Goals and Teachers' Classroom Management: A Study with Primary Teachers**

João Lopes\* and Miguel Santos\*\*

\*Universidade do Minho, \*\*Instituto Politécnico do Porto

### Abstract

Teachers' beliefs and teachers' practices tend to fit together. However exceptions seem to be significant. This study, carried out with primary teachers (N = 279), explores the relation of teachers' classroom management beliefs to teachers' classroom goals and teachers' practices. A cluster analysis identified three distinct teaching beliefs' profiles: teacher-centered, student-centered and ambivalent/inconsistent. Clusters somehow overlap in the teaching goals they most value but some striking differences are also apparent. Classroom reported practices clearly differentiate clusters. Somehow surprisingly almost a quarter of participants are ambivalent/inconsistent. For these teachers the mismatch between teaching beliefs, teaching goals and classroom practices seems to elicit some puzzling behaviors (e. g. "humiliating students in classroom that show inappropriate behaviors") that deserve further research.

*Keywords:* Teachers' beliefs, instruction, classroom management, classroom disruption, teaching styles.

### Resumo

As crenças e práticas dos professores tendem a ser congruentes. Contudo, existem exceções significativas. Este estudo, realizado com professores do ensino primário, explora a relação entre crenças dos professores acerca da gestão de sala de aula e objectivos e práticas dos professores em sala de aula. Uma análise de clusters permitiu-nos identificar três perfis distintos de ensino: centrado no professor, centrado no aluno e ambivalente/inconsistente. Verifica-se alguma sobreposição nos objectivos de ensino mais valorizados por cada um dos grupos mas existem igualmente diferenças marcantes, sendo surpreendente que quase um quarto dos participantes seja ambivalente/inconsistente. Este desencontro entre crenças de ensino, objectivos de ensino e práticas de sala de aula parece elicitar alguns comportamentos perturbantes nos nossos participantes (e. g. «humilhar os alunos que se comportam mal na sala de aula») que merecem ser mais extensivamente investigados.

*Palavras-chave:* Crenças dos professores, instrução, gestão de sala de aula, perturbação da aula, estilos de ensino.

Correspondence: João Lopes, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, s/n, 4710-057, Braga, Portugal. Email: joaols@psi.uminho.pt

## Introduction

Teacher's actions have much to do with their personal beliefs about order in the classroom, based on a number of higher order beliefs such as the nature of teaching, the mission of schools, and even the nature of man (Evrin, Gökçe, & Enisa, 2009; Harris, 2011; Shin & Koh, 2007; Yilmaz & Çavaş, 2008). Moreover, beliefs about instruction seem to be relatively unaffected by school level factors (like influence of colleagues or school directors) eventually indicating that beliefs are formed early in the professional development process (OECD, 2009).

De Juanas and Beltrán (2012) for instance found that older student teachers show more sophisticated and complex beliefs than younger students, but differences are nevertheless small. Moreover, the authors found that by the end of their university studies student teachers tend to be as naïve as they were in their yearly years of graduation.

For many years, research on teaching has developed models of classroom management and models of students' behaviors that take into account teachers' beliefs, teachers' values, and teachers' principles (Clark & Peterson, 1986; Despain, Livingston, & McClain, 1995; Sato & Kleinsasser, 2004). According to those models, teachers' actions stem from teachers' (1) beliefs about educational and learning goals, (2) beliefs about what is good and bad teaching, and (3) personal

theories about the roles of teachers and students. That is, teachers' beliefs and theories about teaching are thought to mediate teachers' actions and behaviors, which in turn model students' behavior and academic performance (Elias & Mace, 2005). Power and relations in the classroom are therefore structured around what the teacher thinks a classroom should be, and how he/she behaves in the classroom (Brantlinger, Morton, & Washburn, 2000; Buzzelli & Johnston, 2001; Cornelius & Herrenkohl, 2004; Elias & Mace, 2005).

Classroom organization and management models usually stress that each teacher's action stands on some point of a continuum with the extremes being teacher-centered (characterized by direct transmission of knowledge) and student-centered (also known as constructivist perspective) beliefs and behaviors (Chall, 2000). However, teachers' beliefs and teachers' behaviors are not always congruent (e. g. a teacher may believe he/she must be in charge of classroom order, but he/she may behave in such a way that students feel that they have the same or even more power than the teacher).

Theoretical models of classroom organization and management usually reflect researchers' advocacy of how power should be distributed in the classroom. Gordon (2003), Palomares & Ball (1980), or Rogers and Freiberg's (1994) models, for instance, advocate much less power

for the teachers than the models of Dobson (1970), Madsen & Madsen (1981), or Canter & Canter (2001) which stress the value of assertive discipline. The models of Dreikurs (1964) or Glasser (1998) represent an intermediate position. Any of these models, independently of their advocacy of how power should be distributed in the classroom assume that teacher' beliefs impact the behavior of both the teacher and the students. Tauber (1999) place these models on a continuum according

to the influence of two rather different traditions: B. F. Skinner (more control than influence-teacher-centered) and Carl Rogers (more influence than control-student-centered). Others (e. g. Chall, 2000; Ravitch, 2000) identify these models and beliefs respectively as typically behaviorist or typically constructivist.

Table 1 shows some characteristics of student-centered and teacher-centered classrooms.

What follows from Table 1 is that a student-centered teacher

Table 1

*Characteristics of Student-Centered and Teacher-Centered Classrooms*

	Student-centered	Teacher-centered
Role of the teacher	Facilitator. Teacher helps students to follow their own interests	Teacher leader of class. Teacher is responsible for classroom activities, assignments, recitation, seat-work, etc.
Classroom rules and procedures	Set in a negotiation between teacher and students	Set by teacher. No negotiation
Rewards and punishments	Set in a negotiation between teacher and students. Not particularly relevant for the teacher	Set by teacher. Very important for the teacher
Teacher's expectations	Teacher expects to be recognized more than to be obeyed	Teacher expects to be respected, recognized, and readily obeyed by students
Students' autonomy	Maximum autonomy. Students are expected to be self-regulated	Minimum autonomy. Much teacher control over student behavior
Instruction	Shared with students. Lots of group work	Owned by teacher. Much recitation and individual seat work
Time spent on management	Productive and valued	Perceived as a waste

seems to believe that the power in classroom must be shared with students (Glasser, 1998; Terhart, 2003). Although society invests teachers with power to instruct and to monitor discipline in the classroom, student-centered teachers apparently feel they must share the power with the students. They seem to believe that students must be active and self-regulated learners engaged in learning and classroom goals. They also share a positive perspective of society and mankind (Hirsch, 1999; Ravitch, 2000). Most student-centered teachers believe that the human being is inherently good. Therefore, adults should not interfere too much with the child's developmental process (Clarke-Stewart, Lee, Allhusen, Kim, & McDowell, 2006).

Student-centered classrooms are characterized by unconditional positive regard for student's attitudes and respect for their opinions and decisions. Even students' misbehavior and classroom flow disruption are perceived as an opportunity to encourage students to find by themselves the best way to overcome misbehavior and disruption (Dangel, Guyton, & McIntyre, 2004; Kotzee, 2010; Marlowe & Page, 2005).

Some authors note that teaching in student-centered classrooms is a complex task and that the developmentally appropriate practices (DAP) that characterize most of these classrooms are not easy to implement and eventually conflict with the trend for standards in

schools (Clarke-Stewart et al., 2006; Goldstein, 1997, 2008).

Teacher-centered teachers seem to believe that the power they received from society is not to be shared with students, and time must not be spent on arguments about power. Academic performance is valued, and discipline must not be disrupted (Olafson, & Schraw, 2002, 2006; Tauber, 1999). Teacher and student roles are clearly defined as well as behavior expectations. This perspective is pessimistic about mankind's nature; strict education and schooling are therefore thought of as the most important source of socialization and human progress (Stevenson & Stigler, 1992). Teachers are expected not only to teach specific contents (e.g. mathematics, chemistry, history, etc.) but also to teach social skills so that students become good citizens (Ertesvåg, 2011). It is assumed that teachers are aware of these behaviors, skills and knowledge, but students are not. They must therefore be directly taught by teachers and not discovered by students (Chall, 2000; Stevenson & Stigler, 1992; Stigler & Hiebert, 1999).

We can certainly envision a myriad of intermediate positions on this continuum of teachers' beliefs. Moreover there are teachers that have strong beliefs and behave in the classroom according to those beliefs, while others act in a way that conflict with their own beliefs. Ultimately this is why teachers are more easily differentiated by their

behaviors in classroom than by their statements about how rules and procedures should be conducted and implemented. Nevertheless congruence of teacher's beliefs and behaviors is considered one of the most important conditions for classroom order (Brophy & Good, 1986; Doyle, 1986; Oppedenaker & Van Damme, 2006).

Most interestingly, the TALIS study (OECD, 2009) found that there are countries where most teachers unexpectedly hold both constructivist (student-centered) and direct transmission beliefs (teacher-centered) (e.g. Italy, Bulgaria, Malaysia, Spain, Portugal), "since the two views are supposed to be contradictory in nature" (p. 95). However, in other countries (e.g. Iceland, Austria, Australia, Denmark), most teachers do not seem to share these two perspectives. In TALIS study, it was found that 25% of the variation in teachers' constructivist beliefs and more than 50% of the variation of teachers' direct transmission beliefs are accounted for the variation between countries. The study's authors conclude that cultural and pedagogical traditions are of greater relevance for direct transmission beliefs while school level variables explain a higher proportion of the variance for constructivist beliefs.

Taking these issues into account we conducted a study with 279 primary teachers to explore the congruence of teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' actions. A

cluster analytic technique was conducted to assign individual teachers into clusters. Clusters' goals and clusters' classroom management practices were examined.

### **The present study**

Our study was designed to address a number of research questions concerning primary teachers' beliefs about teaching, about classroom goals and about classroom practices. The main study questions were these:

1. Can primary teachers be grouped in specific clusters according to their general beliefs about classroom discipline, classroom communications and interactions, and classroom instruction?
2. Is there a relation between teachers' beliefs and teachers' classroom goal setting?
3. Do different teachers' beliefs about classroom discipline, classroom interactions, and classroom instruction, elicit distinct classroom practices?

### **Method**

#### **Participants**

Participants are 279 primary teachers from Portuguese public schools (from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade). This is a nonprobability accidental sample. Participants were recruited through personal contacts and vol-

Table 2

*Participants*

Variable	Female					Male				
	<i>n</i>	Minimum	Maximum	Mean	SD	<i>n</i>	Minimum	Maximum	Mean	SD
Age	246	22	63	40.17	10.23	33	25	56	38.24	8.85
Years of experience	246	1	32	16.47	10.34	33	1	38	14.12	9.65

untarily integrated the study. Eighty percent of participants come from schools located in urban areas and twenty percent come from schools located in rural areas. Participants are accredited teachers that hold whether a bachelor degree (41.3%), a licensure degree (58.6%), or a master degree (1.1%).

### Procedure

Teachers were individually contacted and all agreed to answer to the questionnaires. Questionnaires were individually and anonymously filled by participants in a single administration. Some questionnaires were sent by mail and upon completion they were returned to the research team; other questionnaires were filled in school rooms under supervision of members of the research team. Data collection took about three months.

Data analysis was conducted with SPSS 18.0 software. A K-means cluster analysis was initially performed to identify beliefs' profiles. Subsequent analysis includes descriptive statistics, chi-square

tests of group differences on teachers' goals and Kruskal-Wallis tests on classroom practices.

### Instruments

*Beliefs Questionnaire.* This instrument assesses teachers' beliefs about classroom management in three different dimensions: Interaction and Communication, Instruction, and Discipline. It consists of twenty-four dichotomized items, scored from 0 (least interventionist) to 24 (more interventionist). Each item contains one sentence with two different formulations. One of the formulations is intended to reflect a teacher-centered perspective, and the other is intended to reflect a student-oriented perspective (e.g. "I require my students to respect each other and treat each other with courtesy" versus "I encourage my students to respect and treat each other with respect and courtesy"). A zero or near zero score means "less interventionist teacher" and a score of twenty-four or near means "more interventionist teacher". This questionnaire is an adaptation of the *In-*

*ventory of Classroom Management Styles (ICMS)* (Martin & Baldwin, 1993, 1996; Martin, Yin, & Baldwin, 1995).

The questionnaire was translated into Portuguese and a spoken reflection process was conducted with a pool of seven experts (with at least ten years of research experience in classroom management and instruction) to check for item's explicitness. Subsequently experts independently assigned the items to the three dimensions of the questionnaire (Interaction and Communication, Instruction, and Discipline). Fleiss' Kappa was computed for inter-raters reliability. Four out of the twenty-four original items were removed because they did not reach a critical level of inter-rater reliability of 70%. Therefore, the Portuguese version of the Beliefs Questionnaire includes only twenty out of the twenty four original items. Reliabilities of .86 for the whole scale, .79 for the Interaction and Communication subscale, .92 for the Instruction subscale, and .88 for the Discipline subscale, were found.

*Teaching Goals Questionnaire* (Angelo & Cross, 1993). This is an eighteen item questionnaire in which respondents must select and sort six items by perceived order of relevance. Items define teachers' broad goals in classrooms (e. g. "to develop students' problem solving-strategies", "creative thinking", "contents and facts' knowledge", "leadership skills"), and are intended to assess the goals that teach-

ers most value in classroom. A pool of seven experts analyzed the Portuguese questionnaire's wording, for item clarity. A .83 Cronbach's Alpha was found for the internal consistency of the questionnaire.

*Classroom Practices Inventory* (Santos, 2007). This is a forty-one item questionnaire about classroom management practices (e. g. disciplinary actions, instructional actions, interaction and communication). A board of seven experts with at least ten years of research experience on classroom management and/or instruction analyzed the Portuguese inventory's wording. Five items of an initial pool of forty-six were removed because they both lack clarity and were considered inadequate to the Portuguese reality. A Cronbach-Alpha of .80 was found for the internal consistency of the Inventory.

## Results

A cluster analysis was conducted to identify teachers' beliefs profiles in the *Inventory of Classroom Management Styles (ICMS)* (Martin & Baldwin, 1993). A K-means analysis was performed because it is the best instrument to produce a specific number of clusters with the highest identity (Hill & Lewicki, 2007). Results in every subscale were normalized to control for variance differences between subscales. Three clusters emerged from participants' answers to the inventory (Figure 1).

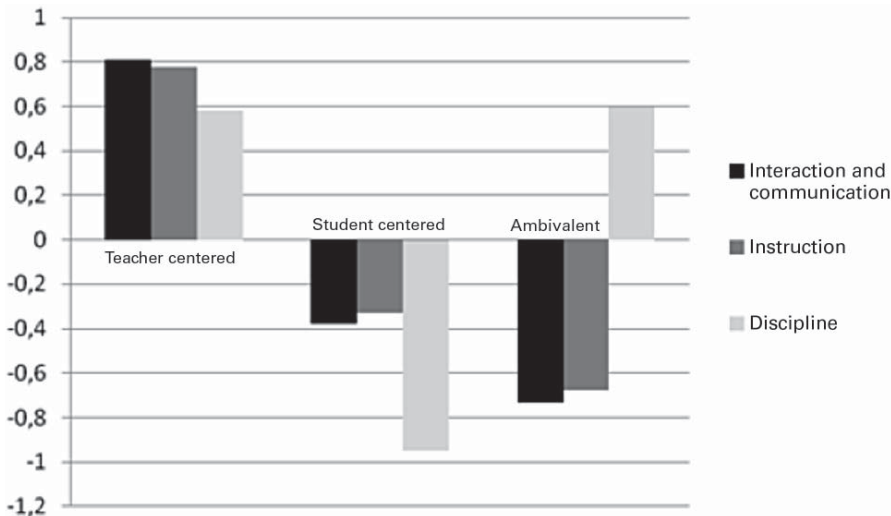


Figure 1. Clusters of teaching styles.

Cluster 1 shows an above average results' pattern in the three dimensions of interaction and communication, instruction, and discipline apparently stressing interventionist and controlling strategies. Therefore we labeled it "teacher-centered". Cluster 2 shows below average results in the three subscales. We labeled it "student-centered" because these teachers seem to emphasize strategies that stimulate students to participate in classroom organization and in the teaching process. Finally, Cluster 3 shows a pattern of inconsistent results. This cluster showed the lowest results in the dimensions of "interaction and communication" and "instruction" (a non-interventionist position), and the highest results in the dimension

"discipline" (we named it "ambivalent"). Therefore, teachers seem both to believe that students should express themselves freely and that classroom discipline is critical.

Table 3

Subjects in Each Cluster

Profile	<i>n</i>	%	Cumulative %
Cluster 1	107	38.4	38.4
Cluster 2	106	38.0	76.4
Cluster 3	66	23.6	100.0
Total	279	100.0	

Teachers' goals are not the same across clusters (see Table 4). Still, two of the six most valued goals are



Table 4

*Classroom Goals by Cluster*

Goal	Teacher-centered			Student-centered			Ambivalent		
	<i>n</i>	Mean	SD	<i>n</i>	Mean	SD	<i>n</i>	Mean	SD
Thinking creatively	35 32.70%	3.97	1.63	62 58.49%	4.40	1.55	40 60.60%	3.75	1.67
Rights and responsibilities of citizenship	65 60.74%	3.43	1.63	58 54.71%	3.83	1.63	39 59.09%	4.13	1.72
To apply knowledge	73 68.22%	4.23	1.45	75 70.75%	3.84	1.45	35 53.03%	3.66	1.43
Problem solving	36 33.64%	3.14	1.74	56 52.83%	3.59	1.41	23 34.84%	3.35	1.30
Language skills	27 25.23%	3.74	1.72	23 21.69%	3.17	1.49	21 31.18%	3.81	1.47
To be open to new ideas	71 66.35%	3.76	1.56	70 66.03%	4.33	1.80	42 63.63%	4.10	1.84
Concentration	25 23.36%	3.48	1.44	11 10.37%	3.55	1.63	19 28.78%	4.05	1.39
Reading, writing, and performing basic mathematic operations	69 64.48%	4.90	1.50	53 50.00%	3.49	2.04	37 56.06%	4.35	1.62
Self-esteem and self-confidence	37 34.57%	3.27	1.72	34 32.07%	3.65	1.77	26 39.39%	3.38	1.60
Skills, strategies and study habits	50 46.72%	3.08	1.56	55 51.88%	3.24	1.61	33 50.00%	3.00	1.45
Facts and contents	26 24.29%	2.65	1.64	11 10.37%	2.27	1.19	4 6.06%	3.75	1.89
Leadership skills	2 1.86%	2.00	.000	1 .94%	3.00	—	4 6.06%	1.50	.55
Respect for personal values	49 45.79%	3.00	1.67	49 46.22%	2.51	1.59	30 45.45%	2.67	1.42
To make ethical choices	5 4.67%	2.60	1.67	8 7.54%	2.25	1.66	2 3.03%	1.00	.00
To work productively with others	20 18.69%	2.10	1.48	32 30.18%	2.97	1.47	16 24.24%	1.50	.63
To be actively engaged in honesty	9 8.41%	3.67	2.00	13 12.26%	2.38	1.26	10 15.15%	2.90	1.96
To organize time	9 8.41%	3.33	2.00	11 10.37%	2.18	1.07	5 7.57%	3.80	2.16
Concepts and theories in content subjects	23 21.49%	3.83	1.85	13 12.26%	2.69	1.79	10 15.15%	4.20	1.87

common to the three clusters (“To be open to new ideas”; “Rights and responsibilities of citizenship”) and

most classroom goals are shared by two of the three clusters (see Table 5).

Table 5

*Most Valued Goals by Cluster*

Cluster	Goals	Mean (SD)
Teacher-centered	1.º Reading, writing, and performing basic mathematic operations	4.90 (1.50)
	2.º To apply knowledge	4.23 (1.45)
	3.º Thinking creatively	3.97 (1.63)
	4.º To be open to new ideas	3.76 (1.56)
	4.º Language skills	3.74 (1.72)
	5.º Concentration	3.48 (1.44)
Student-centered	6.º Self-esteem and self-confidence	3.27 (1.72)
	1.º Thinking creatively	4.40 (1.55)
	2.º To be open to new ideas	4.33 (1.80)
	3.º To apply knowledge	3.84 (1.45)
	4.º Rights and responsibilities of citizenship	3.83 (1.63)
	5.º Self-esteem and self-confidence	3.65 (1.77)
Ambivalent	6.º Problem-solving	3.59 (1.41)
	1.º Reading, writing, and performing basic mathematic operations	4.35 (1.62)
	2.º Concepts and theories in content subjects	4.20 (1.87)
	3.º Rights and responsibilities of citizenship	4.13 (1.72)
	4.º To be open to new ideas	4.10 (1.84)
	5.º Concentration	4.05 (1.39)
	6.º Language skills	3.81 (1.47)

The goal that most strikingly differentiate clusters is “Reading, writing and performing basic mathematic operations” ( $\chi^2_{(2, 279)} = 15.20$ ,  $p < .01$ ). It emerges as the most important goal to Cluster 1 (teacher-centered), and to Cluster 3 (ambivalent cluster) (although far from the appreciation of cluster 1). However

it is not among the six most important goals to the student-centered cluster. “To work productively with others” also differentiates clusters ( $\chi^2_{(2, 279)} = 12.82$ ,  $p < .01$ ) but it is not among the six most-valued goals for any of the clusters. Clusters do not significantly differ in the value they assign to other goals.

The sorting of goals is nevertheless unequal.

Clusters were also compared across reported classroom manage-

ment practices that teachers value the most. Table 6 shows the items in which clusters are significantly different. The teacher-centered cluster

Table 6

*Classroom Practices that Significantly Differentiate Clusters*

Items	Mean Rank			H
	Teacher-Centered (n = 107)	Student-Centered (n = 106)	Ambivalent (n = 166)	
1. "There is a stable and predictable schedule of activities throughout the day"	156.06 <sub>c</sub>	145.08 <sub>b</sub>	107.85 <sub>a</sub>	16.23***
2. "I use some students as models of appropriate behavior"	151.00 <sub>b</sub>	122.80 <sub>a</sub>	152.17 <sub>b</sub>	8.97*
3. "My greatest concern is to keep order and discipline, to control student behavior"	154.79 <sub>a</sub>	127.20 <sub>b</sub>	127.48 <sub>b</sub>	8.49*
4. "Punishment and threat are necessary tools that I use whenever necessary"	155.46 <sub>c</sub>	115.54 <sub>a</sub>	146.83 <sub>b</sub>	15.75***
5. "I often humiliate students that show inappropriate behaviors"	136.04 <sub>b</sub>	122.83 <sub>a</sub>	151.88 <sub>b</sub>	9.25***
6. "My room have well defined learning areas"	127.78 <sub>b</sub>	165.93 <sub>c</sub>	119.89 <sub>a</sub>	19.15***
7. "Students can make choices"	116.49 <sub>a</sub>	154.76 <sub>b</sub>	156.31 <sub>b</sub>	17.95***
8. "There should be no control over students during recess"	124.21 <sub>a</sub>	158.15 <sub>b</sub>	122.88 <sub>a</sub>	13.18***
9. "I don't enforce limits to my students. I let them reach their full potential"	117.90 <sub>a</sub>	154.60 <sub>c</sub>	146.21 <sub>b</sub>	13.13***
10. "I usually make students responsible for the consequences of their behaviors, unless there's a physical risk"	123.07 <sub>a</sub>	154.33 <sub>c</sub>	135.08 <sub>b</sub>	8.99*
11. "I usually fit tasks to each student because I know that inadequate tasks originate a lot of problems"	120.92 <sub>a</sub>	150.66 <sub>c</sub>	131.01 <sub>b</sub>	8.98*

Items	Mean Rank			H
	Teacher-Centered (n = 107)	Student-Centered (n = 106)	Ambivalent (n = 166)	
12. "I try to be judicious when communicating with my students"	132.44 <sub>b</sub>	154.03 <sub>c</sub>	118.77 <sub>a</sub>	11.06***
13. "I try to deal with behavior problems through meetings where students analyze problems and define strategies to deal with them"	115.90 <sub>a</sub>	156.16 <sub>c</sub>	136.15 <sub>b</sub>	14.83***
14. "My main concern is to help the group to develop high-quality communication, leadership and problem solving skills, and to help them self-regulate"	134.67 <sub>b</sub>	160.53 <sub>c</sub>	109.15 <sub>a</sub>	19.95***
15. "I try to make my students understand that group activities are pleasant and rewarding"	123.60 <sub>a</sub>	152.62 <sub>c</sub>	134.88 <sub>b</sub>	10.19***
16. "I prevent behavior problems making classroom interesting and motivating"	124.85 <sub>a</sub>	150.99 <sub>c</sub>	135.95 <sub>b</sub>	7.82*

Note: \* =  $p < .05$ , \*\*\* =  $p \leq .001$ ; H = Kruskal-Wallis test statistic; Mean ranks with differing subscripts within rows are significantly different at  $p < .05$  based on Mann-Whitney post hoc paired comparisons with a Bonferroni correction for a significance level of .0167.

scores higher in items 1, 2, 3, and 4; the ambivalent cluster scores higher in item 5; and the student-centered cluster scores higher in the remaining items.

## Discussion

### Teachers' beliefs

One interesting finding in our study about teachers' beliefs is that there's almost as many teacher-centered (38.4%) as student-centered

(38%) teachers. Also noteworthy almost a quarter (23.7%) of participants shows a pattern of ambivalent/inconsistent beliefs about teaching and classroom practices.

The mix of the current prevailing student-centered perspective in education (Fenstermacher, & Soltis, 1998; Hirsch, 1999; Ravich, 2000, 2003) and the *magister dixit* tradition of the country (Lopes, 2010) may explain why we found as many student-centered as teacher-centered teachers and it may also explain why as many as 24 % of our partici-

pants are ambivalent/inconsistent. Not by chance, the TALIS study (OECD, 2009) found that Portugal is one of the countries where most teachers unexpectedly hold both constructivists (student-centered) and direct transmission beliefs. This same study shows that 25% of the variation in teachers' constructivist beliefs and more than 50% of the variation of teachers' direct transmission beliefs are accounted for variations between countries. Both teacher's education and cultural features of the country may therefore explain the number of teacher-centered, student-centered and ambivalent teachers we found. It must be stressed that the Portuguese society went through deep and fast changes in the last three decades, and that these changes were quite significant for both parent-child and teachers-students' relations. Most of the changes have unsurprisingly to do with power sharing. This may be an important ongoing but still wavering cultural change that impacts both teacher beliefs and teachers educators' beliefs about classroom order and instruction.

As expected, teacher-centered teachers emphasize practices and attitudes directed to classroom control of student's behavior. In fact research suggests that a clear structure in the classroom is of utmost importance for this group of teachers (e. g. Canter & Canter, 2001; Glasser, 1998). Our student-centered participants, on the other hand, seem to privilege students' freedom and

autonomy, self-regulation, and motivation. Preventive strategies and group problem-solving methods are stressed over control. Most student-centered teachers' strategies valued by these participants seem to share a classical constructivist perspective of teaching (Kotzee, 2010; Palincsar, 1998; Schechtman, & Leichtenritt, 2004). Ambivalent teachers, on their turn, may be involved in a complex and debilitating struggle between beliefs and the perceived results of their actions. According to the literature, threats to order, classroom disruption, teacher frustration, and students' lower grades are among the most likely of these results (Doyle, 1986; Kounin, 1977; Skiba & Peterson, 2000; Tyler-Wood, Cereijo, & Pember-ton, 2004). As Brouwers and Tomic (2000) put it, if a teacher: (1) is not confident about his classroom management skills and knowledge; but (2) understands their importance; and (3) thinks that his colleagues can do what he/she is not able to do, then he/she may be at high risk for stress, burnout, and classroom disruption (Evertson, Emmer, & Worsham, 2000; Hanchey & Brown, 1989; Witt, VanDerHeyden, & Gilbertson, 2004).

Research suggests that students appreciate teachers that show consistent classroom management skills, and implement positive relations with the group (Cothran, Kullina, & Garrahy, 2003; Good & Brophy, 2000; Tauber, 2007). Brouwers and Tomic (2000) assert that

consistent teachers optimize instructional time, and that students usually appreciate it, perceiving consistency as a useful tool for a positive classroom climate. Therefore if student-centered or teacher-centered' teaching beliefs do not guarantee by themselves effective teaching, inconsistency between teaching beliefs and disciplinary actions represents a risk factor for indiscipline and ineffective teaching (Brophy, 1996; Doyle, 1986; Evertson, 1987).

### **Teachers' classroom goals**

Two of the six classroom goals that clusters value the most are shared by the three clusters. Most interestingly, teacher-centered and student centered teachers share four of the six goals, teacher-centered and ambivalent teachers share five of the six goals, and student-centered and ambivalent teachers share two out of six goals. This means that clusters are not completely orthogonal and that there's more common ground between participants' goals than what is usually reported on research for teachers with unequal beliefs. Eventually the typical educational discourse in teachers' education courses, universities, conferences, schools, etc., somehow closed the gap between teaching perspectives and beliefs (Lopes 2009; Ravitch, 2003).

However some striking differences persist among our partici-

pants, the most important of which seems to be about "reading, writing and basic mathematic operations". Our teacher-centered participants seem to believe that this is an important teaching goal and that school is a place where a number of core contents must be taught and learned above all. This pattern has been reported elsewhere and it is not unexpected (Chall, 2000; Pearson, 1986; Shin & Koh, 2007). Not surprisingly, student-centered participants do not value "reading, writing and basic mathematic operations" as much as they value items related to the expression of students' individuality (e. g. self-esteem and self-confidence). In fact student-centered perspectives usually emphasize socialization and the assertion of individuality as some of the most important goals of schooling (Dangel et al., 2004; Good & Brophy, 2000; Marlowe & Page, 2005). This has sometimes been labeled as "happiness curriculum", an apparently mistaken interpretation of Vigotksy's thinking (García, Alexiu, & Duque, 2010).

Interestingly, half of the six most important classroom goals for ambivalent/inconsistent participants are typically teacher-centered, and the other half are typically student-centered. This seems to demonstrate that the inconsistency of ambivalent teachers' actions is supported by a comparable inconstancy in classroom's goal setting.

### Classroom practices

Results show that classroom practices valued by teacher-centered and student-centered teachers are consistent with their beliefs about classroom interactions, instruction and discipline. While the former emphasize order, discipline and predictability in classroom, the later emphasize students' initiative, classroom negotiation, and students' responsibility and self-regulation.

Some authors (e. g. Boekaerts, 2002) believe that concepts like self-regulated learning have been reduced in their complexity from a process that requires higher order thinking to any process where the student is active. Boekaerts (2002) asserts that classrooms all over the world are making an inadequate use of socio-constructivist principles. This may be the case of the teachers we considered ambivalent/inconsistent, which seem unable to put in place a teaching style according to their beliefs, eventually because they are involved in a struggle between their beliefs and the perceived results of their actions, or even between conflicting beliefs (Pearson, 1986). Most interestingly, ambivalent/inconsistent teachers differ from the other two clusters in one noteworthy item: "I often humiliate students that show inappropriate behaviors". This attitude may be seen as some form of retaliation that arises from the inability to monitor order and discipline in classroom and ultimately may put

teachers in risk for burnout (Brouwers & Tomic, 2000; Hanchey & Brown, 1989). Moreover these teachers refer problems with making their classroom day predictable and in helping their students to self-regulate.

Brophy (2006) cautions that prevailing constructive approaches to teaching and learning (student-centered), although attractive, may have some drawbacks: (1) they are difficult to implement since they require a deep knowledge of contents to be taught, and deep pedagogical skills so that teachers can quickly manage some unexpected events; (2) even if the teacher can work this way, it may take a long time before students are able to work collaboratively, building a learning community, ultimate goal of this approach.

Finally it's worth noting that the teacher-centered cluster differs from the other two clusters on items of the Classroom Practices Inventory that have much to do with classroom power and classroom participation structures (e. g. "My greatest concern is to keep order and discipline, to control student behavior"; "Punishment and threat are necessary tools that I use whenever necessary"). The student-centered cluster also cares with classroom power but in order to share it with students (e. g. "I don't enforce limits to my students"; "I try to deal with behavior problems through meetings"; "I try to be judicious when communicating with my students").

In the overall, this study suggests that our teacher-centered and student-centered participants set goals and report classroom practices that are consistent with their personal beliefs about classroom management. However we also found a significant number of teachers (almost 25% participants) whose classroom goals and practices seem to contradict their beliefs about classroom management.

As we previously stated, if consistency all alone does not guarantee effective teaching, inconsistency puts teaching and teachers under significant pressure (Brouwers & Tomic, 2000; Hanchey & Brown, 1989). Schools and administrators should therefore be both attentive to teachers that may be at risk for burnout and to the students that may suffer from their inconsistent teaching.

## References

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach-EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction, 12*, 589-604.
- Brantlinger, E., Morton, M. L., & Washburn, S. (2000). Teachers' moral authority in classrooms: (Re)structuring social interactions and gendered power. *Elementary School Journal, 99*(5), 491-504.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students* (Vol. 16). New York: Guilford.
- Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 755-780). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J. E., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student motivation. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-377). New York: MacMillan.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education, 17*(8), 873-884.
- Canter, M., & Canter, L. (2001). *Assertive discipline*. Los Angeles: Canter & Canter Associates.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Clark, C. M., & Peterson, C. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of re-*



- search on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: MacMillan.
- Clarke-Stewart, K. A., Lee, Y., Allhusen, V. D., Kim, M. S., & McDowell, D. J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the U.S. and Korea: Reflections of “developmentally appropriate practices” in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(5), 427-443.
- Cornelius, L. L., & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shapes students’ relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467-495.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). “This is kind of giving a secret away...”: students’ perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.
- Dangel, J. R., Guyton, E., & McIntyre, C. B. (2004). Constructivist pedagogy in primary classrooms: Learning from teachers and their classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24(4), 237-245.
- Despain, B. C., Livingston, M. J., & McClain, B. R. (1995). Assessing the consistency between teachers’ philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Dobson, J. (1970). *Dare to discipline*. Wheaton, IL: Tyndale.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Mcmillan.
- De Juanas, A. & Beltrán, J. A. (2012). Epistemological beliefs of students of pedagogy and sciences of the education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 1-16.
- Dreikurs, R. (1964). *Children: The challenge*. New York: Hawthorn Books.
- Elias, S. M. & Mace, B. L. (2005). Social power in the classroom: Student attributions for compliance. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(8), 1738-1754.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61.
- Evertson, C. (1987). Managing classrooms: A framework for teachers. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 54-74). New York: Random House.
- Evertson, C., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for elementary teachers* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Evrin, E. A., Gökçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612-617.
- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (1998). *Approaches to teaching* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- García, R., Alexiu, T. M., & Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 207-222.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher*. New York: Harper Perennial.
- Goldstein, L. S. (1997). Between a rock and a hard place in the primary grades: The challenge of providing developmentally appropriate early childhood education in an elementary school setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 3-27.

- Goldstein, L. S. (2008). Teaching the standards is developmentally appropriate practice: Strategies for incorporating the sociopolitical dimension of DAP in early childhood teaching. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 253-260.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Hanchev, S. G., & Brown, R. (1989). *The relationship of teacher burn-out to primary and secondary appraisal, coping systems, role strain and teacher /Principal behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (March 27-31, 1989), San Francisco, CA.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386.
- Hill, T., & Lewicki, P. (2007). *Statistics methods and applications*. Tulsa, OK: Statsoft.
- Hirsch, E. D. (1999). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Anchor Books.
- Kotzee, B. (2010). Seven posers in the constructivist classroom. *London Review of Education*, 8(2), 177-187.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management*. New York: Robert E. Krieger.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticação de cada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios.
- Madsen, C. H., & Madsen, C. K. (1981). *Teaching discipline: A positive approach for educational development*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing.
- Marlowe, B., & Page, M. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993, April 12-16). *Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996). *Perspectives regarding classroom management style: Differences between elementary and secondary level teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, La.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1995). *Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francis, CA.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.
- Olafson, L. J., & Schraw, G. (2002). Some final thoughts on the epistemological melting pot. *Issues in Education*, 8, 233-246.
- Olafson, L. J., & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within

- and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71-74.
- Oppedenaker, M. C., & Van Damme, J. V. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Palomares, U., & Ball, G. (1980). *Grounds for Growth*. San Diego: Palomares & Associates.
- Pearson, J. (1986). Are teachers' beliefs incongruent with their observed classroom behavior? *The Urban Review*, 17(2), 128-146.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of battles over school reform*. New York: Touchstone.
- Ravitch, D. (2003). *The language police*. New York: Knopf.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Ohio: Merrill.
- Santos, M. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Doctoral dissertation, University of Minho, Braga.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 797-816.
- Schechtman, Z., & Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 324-333.
- Shin, S., & Koh, M. S. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in Urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Skiba, R. & Peterson, R. L. (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66(3), 335-346.
- Stevenson, H. W. & Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap*. New York: Summit Books.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.
- Tauber, R. (1999). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Tauber, R. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Praeger Publishers, CT.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Tyler-Wood, T., Cereijo, P., & Pember-ton, J. (2004). Comparison of Discipline Referrals for Students with Emotional/ Behavioral Disorders under Differing Instructional Arrangements. *Preventing School Failure*, 48(4), 30-33.
- Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Instruction and classroom management: Prevention and intervention research. In R. Rutherford, M. Quinn & S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 426-445). New York: Guilford Press.
- Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Instruction and classroom management: Prevention and intervention research. In R. Rutherford, M. Quinn & S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in*

*Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 426-445). New York: Guilford Press.

Yilmaz, H., & Çavaş, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on

pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 45-54.

João Lopes holds a Ph.D. in Psychology, and he is a hired Professor in the School of Psychology of the University of Minho. His research interests focuses in the areas of learning disabilities, classroom behavior problems and classroom management. He wrote more than a dozen books on these subjects (e. g. "Behavior problems, learning problems and teaching problems", 2009).

Miguel Santos holds a Ph.D. in Psychology, and he is a hired Professor in the Department of Special Education, School of Education of the Polytechnic Institute of O'Porto. His research interests focuses in the areas of classroom management, emotional and behavior problems and mental deficiency. In 2008 he wrote with João Lopes "Science and beliefs in classroom management".

Received date: 06-05-2012

Review date: 28-05-2012

Accepted date: 01-08-2012

## **Crenças, objectivos e gestão de sala de aula: Um estudo com professores do Ensino Primário**

João Lopes\* e Miguel Santos\*\*

\*Universidade do Minho, \*\*Instituto Politécnico do Porto

### Resumo

As crenças e práticas dos professores tendem a ser congruentes. Contudo, existem excepções significativas. Este estudo, realizado com professores do ensino primário, explora a relação entre crenças dos professores acerca da gestão de sala de aula e objectivos e práticas dos professores em sala de aula. Uma análise de clusters permitiu-nos identificar três perfis distintos de ensino: centrado no professor, centrado no aluno e ambivalente/inconsistente. Verifica-se alguma sobreposição nos objectivos de ensino mais valorizados por cada um dos grupos mas existem igualmente diferenças marcantes, sendo surpreendente que quase um quarto dos participantes seja ambivalente/inconsistente. Este desencontro entre crenças de ensino, objectivos de ensino e práticas de sala de aula parece elicitar alguns comportamentos perturbantes nos nossos participantes (e. g. «humilhar os alunos que se comportam mal na sala de aula») que merecem ser mais extensivamente investigados.

*Palavras-chave:* Crenças dos professores, instrução, gestão de sala de aula, perturbação da aula, estilos de ensino.

### Abstract

Teachers' beliefs and teachers' practices tend to fit together. However exceptions seem to be significant. This study, carried out with primary teachers (N = 279), explores the relation of teachers' classroom management beliefs to teachers' classroom goals and teachers' practices. A cluster analysis identified three distinct teaching beliefs' profiles: teacher-centered, student-centered and ambivalent/inconsistent. Clusters somehow overlap in the teaching goals they most value but some striking differences are also apparent. Classroom reported practices clearly differentiate clusters. Somehow surprisingly almost a quarter of participants are ambivalent/inconsistent. For these teachers the mismatch between teaching beliefs, teaching goals and classroom practices seems to elicit some puzzling behaviors (e. g. «humiliating students in classroom that show inappropriate behaviors») that deserve further research.

*Keywords:* Teachers' beliefs, instruction, classroom management, classroom disruption, teaching styles.

Correspondence: João Lopes, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, s/n, 4710-057, Braga, Portugal. Email: joaols@psi.uminho.pt

## Introdução

As acções dos professores estão fortemente relacionadas com as suas crenças pessoais acerca da ordem na sala de aula. Estas crenças baseiam-se num determinado número de crenças de nível superior relativas, nomeadamente, à natureza do ensino, à missão das escolas e até mesmo à natureza do homem (Evrin, Gökçe, e Enisa, 2009; Harris, 2011; Shin e Koh, 2007; Yilmaz e Çavaş, 2008). Além disso, as crenças acerca da instrução parecem ser pouco afectadas por factores ao nível da escola (como por exemplo a influência de colegas ou dos directores), indiciando que as crenças se formam precocemente no processo de desenvolvimento profissional (OECD, 2009).

De De Juanas e Beltrán (2012), por exemplo, verificaram que alunos mais velhos dos cursos de formação de professores apresentam crenças mais sofisticadas e complexas que os alunos mais novos, sendo porém as diferenças pouco significativas. Os autores verificaram ainda que estes estudantes, no fim do curso, tendem a ser tão ingénuos como no início dos cursos.

Durante muitos anos a investigação sobre o ensino desenvolveu modelos de organização e gestão de sala de aula e modelos dos comportamentos dos alunos que têm em consideração as crenças, os valores e os princípios éticos dos professores (Clark e Peterson, 1986; Despain, Livingston, e McClain, 1995; Sato e Kleinsas-

ser, 2004). De acordo com esses modelos, as acções dos professores baseiam-se (1) nas suas crenças acerca dos objectivos educacionais e de aprendizagem, (2) nas crenças acerca do que é bom e o que é mau ensino, e (3) nas teorias pessoais acerca do papel dos alunos e do papel dos professores. Isto é, sustenta-se que as crenças e teorias dos professores acerca do ensino medeiam as suas acções e comportamentos, os quais, por seu turno, modelam os comportamentos e rendimento académico dos alunos (Elias e Mace, 2005). O poder e as relações na sala de aula estruturam-se por isso em torno do que o professor pensa que uma sala de aula deve ser, e da forma como este se comporta em sala de aula (Brantlinger, Morton, e Washburn, 2000; Buzzelli e Johnston, 2001; Cornelius e Herrenkohl, 2004; Elias e Mace, 2005).

Os modelos de organização e gestão de sala de aula normalmente referem que cada acção dos professores se insere num qualquer ponto de um contínuo cujos extremos são as crenças e comportamentos «centrados no professor» (caracterizados pela transmissão directa do conhecimento) e as crenças e comportamentos «centrados no aluno» (ou «perspectiva construtivista») (Chall, 2000). Contudo, nem sempre as crenças e os comportamentos dos professores são congruentes (por exemplo, um professor pode acreditar que a ordem na sala de aula é da sua competência mas comportar-se de forma que os alunos sintam que têm tanto ou até mais poder que o professor).

Os modelos teóricos de organização e gestão de sala de aula normalmente reflectem a distribuição do poder (em sala de aula) advogada pelos investigadores que os desenvolveram. Os modelos de Gordon (2003), Palomares e Ball (1980), ou Rogers e Freiberg (1994), por exemplo, advogam muito menos poder para os professores do que os modelos de Dobson (1970), de Madsen e Madsen (1981), ou de Canter e Canter (2001), que defendem o valor da disciplina assertiva. Os modelos de Dreikurs (1964) e de Glasser (1998) representam uma posição intermédia.

Qualquer destes modelos, independentemente da forma como perspectivam a distribuição do poder na sala de aula, assumem que as crenças dos professores influenciam quer o comportamento do professor quer o comportamento dos alunos. Tauber (1999) situa estes modelos num contínuo que se relaciona com duas tradições significativamente diferentes: a de B. F. Skinner (mais controlo do que influência-centrado no professor) e a de Carl Rogers (mais influência do que controlo-centrado no aluno).

O Quadro 1 resume as principais características das salas de aula centradas no aluno e das salas de aula centradas no professor.

Parece decorrer do Quadro 1 que os professores *centrados no aluno* acreditam que o poder na sala de aula deve ser partilhado com os alunos (Glasser, 1998; Terhart, 2003). Embora a sociedade invista

os professores com o poder de instruir e monitorizar a disciplina na sala de aula, estes professores parecem sentir-se no dever de partilhar esse poder com os alunos, tal como parecem acreditar que estes devem ser aprendizes activos e autorregulados, empenhados na aprendizagem e nos objectivos da sala de aula. Partilham igualmente uma perspectiva positiva da sociedade e do ser humano (Hirsch, 1999; Ravitch, 2000). A maior parte dos professores centrados no aluno acredita que o ser humano é inerentemente bom. Consequentemente, os adultos não devem interferir demasiado com o processo desenvolvimental das crianças (Clarke-Stewart, Lee, Allhusen, Kim, e McDowell, 2006).

As salas de aula centradas no professor são caracterizadas por uma perspectiva incondicional positiva pelas atitudes dos alunos e pelo respeito pelas suas opiniões e decisões. Até mesmo o mau comportamento dos alunos e a perturbação da aula são percebidas como oportunidade de encorajar os alunos a descobrir por si próprios a melhor maneira de ultrapassar o mau comportamento e a disrupção (Dangel, Guyton, e McIntyre, 2004; Kotzee, 2010; Marlowe e Page, 2005).

Alguns autores notam que o ensino em salas de aula centradas no aluno constitui uma tarefa complexa e que as práticas desenvolvimentalmente apropriadas (PDA) que caracterizam a maior parte destas salas de aula não são fáceis de implementar e eventualmente conflituam com

Quadro 1

*Características das Salas de Aula Centradas no Aluno e das Salas de Aula Centradas no Professor*

	Centrado no aluno	Centrado no professor
Papel do professor	Facilitador. Ajuda os alunos a prosseguirem os seus próprios interesses	O professor lidera a aula. É responsável pelas actividades, pela lição, pela recitação, pelo trabalho no lugar, etc.
Regras e procedimentos em sala de aula	Estabelecidas em negociação entre professor e alunos	Estabelecidas pelo professor, sem negociações
Recompensas e punições	Estabelecidas em negociação entre professor e alunos. Não são particularmente relevantes para o professor	Estabelecidas pelo professor. Consideradas muito importantes pelo professor
Expectativas do professor	O professor espera ser reconhecido e não propriamente obedecido	O professor espera ser respeitado, reconhecido e prontamente obedecido
Autonomia dos alunos	Autonomia máxima. Os alunos deverão ser auto-regulados	Autonomia mínima. Muito controlo do professor sobre o comportamento dos alunos
Instrução	Partilhada com os alunos. Muito trabalho em grupo	Da responsabilidade do professor. Muita recitação e trabalho individual no lugar
Tempo gasto na gestão	Produtivo e valorizado	Encarado como uma perda de tempo

a tendência para os *standards* nas escolas (Clarke-Stewart et al., 2006; Goldstein, 1997, 2008).

Os professores *centrados no professor* parecem acreditar que o poder de que foram investidos pela sociedade não deve ser partilhado com os alunos e que não devem desperdiçar tempo em argumentações sobre a distribuição do poder. Valorizam o desempenho académico e consideram que a disciplina

não deve ser quebrada (Olafson, e Schraw, 2002, 2006; Tauber, 1999). O papel do professor e dos alunos é claramente definido, bem como as expectativas quanto aos comportamentos dos alunos. Esta perspectiva é pessimista quanto à natureza do ser humano; uma educação estrita bem como a escolarização são encaradas como as fontes mais importantes de socialização e progresso humano (Stevenson e Stigler, 1992).



Defende-se que os professores ensinam conteúdos específicos (e. g. matemática, química, história, etc.) e que ensinam também competências sociais de forma que os alunos se tornem bons cidadãos (Ertesvåg, 2011). Assume-se que, ao contrário dos alunos, os professores sabem quais são esses comportamentos e possuem essas competências e conhecimentos, os quais devem por isso ser directamente ensinados pelos professores e não propriamente descobertos pelos alunos (Chall, 2000; Stevenson e Stigler, 1992; Stigler e Hiebert, 1999).

É certamente possível considerar uma miríade de posições intermédias neste contínuo de crenças dos professores e admitir ainda que há professores que têm crenças firmes e se comportam em sala de aula de acordo com essas crenças, enquanto outros agem de forma contrária às suas crenças. É por isso que, em última análise, os professores são mais facilmente diferenciados pelos seus comportamentos em sala de aula do que pelas suas afirmações acerca da forma como as regras e procedimentos devem ser estabelecidas e implementadas. Em todo o caso, a congruência entre as crenças e os comportamentos dos professores é considerada uma das mais importantes condições para a ordem nas salas de aula (Brophy e Good, 1986; Doyle, 1986; Oppedenaker e Van Damme, 2006).

Curiosamente o estudo TALIS (OECD, 2009) revela que há países

em que a maior parte dos professores apresenta em simultâneo crenças construtivistas (centradas no aluno) e crenças no valor da transmissão directa de conhecimentos (centradas no professor) (e.g. Itália, Bulgária, Malásia, Espanha, Portugal), «since the two views are supposed to be contradictory in nature»<sup>1</sup>(p. 95)<sup>1</sup>. Contudo, noutros países (e. g. Islândia, Áustria, Austrália, Dinamarca), a maior parte dos professores não parece partilhar estas duas perspectivas. O estudo TALIS revela que 25% da variação das crenças construtivistas dos professores e mais de 50% da variação das crenças na transmissão directa de conhecimentos dependem das variações entre países. Os autores do estudo concluem que as tradições culturais e pedagógicas são mais importantes para explicar a variância nas crenças na transmissão directa de conhecimentos, enquanto as variáveis ao nível da escola explicam uma percentagem maior da variância nas crenças construtivistas.

Tendo estas questões em consideração foi conduzido um estudo com 279 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para explorar a congruência entre crenças, objectivos e acções dos professores em sala de aula. Os professores foram incluídos em agrupamentos específicos a partir de uma técnica de análise de agrupamentos, e os objectivos

---

<sup>1</sup> «Uma vez que, por natureza, as duas perspectivas são supostamente contraditórias»

e práticas de gestão de sala de aula dos diversos agrupamentos foram estudados e examinados.

### O presente estudo

O nosso estudo foi desenhado para responder a uma série de questões respeitantes a crenças de professores primários (dos quatro primeiros anos de escolaridade) acerca do ensino, dos seus objectivos e das suas práticas em sala de aula. As questões fundamentais em estudo são as seguintes:

1. Podem os professores primários ser agrupados em função das suas crenças acerca da disciplina, da comunicação, interações e instrução em sala de aula?
2. Existe alguma relação entre as crenças dos professores e o estabelecimento de objectivos em sala de aula?

3. Crenças diferenciadas acerca da disciplina, das interações e da instrução elicitam práticas distintas em sala de aula?

### Método

#### Participantes

Participaram neste estudo 279 professores primários de escolas públicas Portuguesas (do 1º ao 4º ano de escolaridade). A amostra é acidental não-probabilística. Os participantes foram recrutados através de contactos pessoais, tendo integrado voluntariamente o estudo. Oitenta por cento dos participantes provêm de escolas localizadas em zonas urbanas e vinte por cento de escolas situadas em zonas rurais. São todos professores acreditados que possuem um grau de bacharel (41.3%), uma licenciatura (58.6%) ou o grau de mestre (1.1%)

#### Quadro 2

##### Participantes

Variável	Feminino					Masculino				
	<i>n</i>	Mínimo	Máximo	Média	DP	<i>n</i>	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade	246	22	63	40.17	10.23	33	25	56	38.24	8.85
Anos de experiência	246	1	32	16.47	10.34	33	1	38	14.12	9.65

## Procedimento

Os professores foram contactos individualmente e todos concordaram responder aos questionários. Os questionários foram preenchidos individual e anonimamente pelos participantes numa única administração. Alguns questionários foram enviados por email, sendo posteriormente entregues à equipa de investigação; outros foram preenchidos em salas de aula das escolas sob supervisão de membros da equipa de investigação. A recolha de dados demorou cerca de três meses.

A análise de dados foi realizada com recurso ao *software* SPSS 18.0. inicialmente foi realizada uma análise de *clusters K-means*, para identificar perfis de professores. As análises subsequentes incluem estatísticas descritivas, testes de qui-quadrado para diferenças de médias de objectivos dos diferentes grupos de professores e testes de Kruskal-Wallis relativamente às práticas de sala de aula dos diferentes grupos.

## Instrumentos

*Questionário de Crenças.* Este instrumento avalia as crenças dos professores acerca da gestão de sala de aula em três dimensões diferentes: Interação e Comunicação, Instrução, e Disciplina. É constituído por vinte e quatro itens dicotomizados, cotados de 0 (menos intervencionista) a 24 (mais intervencionista). Cada item contém uma frase com duas formulações diferentes.

Uma das formulações pretende reflectir uma perspectiva centrada no professor e a outra pretende reflectir uma perspectiva centrada no aluno (e. g. «Exigo que os meus alunos se respeitem uns aos outros e se tratem com cortesia» versus «Encorajo os meus alunos a respeitarem-se e a tratarem-se uns aos outros com respeito e cortesia»). Um resultado de zero ou próximo de zero significa que o professor é menos intervencionista e um resultado de vinte e quatro ou próximo disso significa que o professor é mais intervencionista. Este questionário é uma adaptação do *Inventory of Classroom Management Styles (ICMS)* (Martin e Baldwin, 1993, 1996; Martin, Yin, e Baldwin, 1995).

O questionário foi traduzido para Português e sujeito a um processo de reflexão falada por sete peritos (com pelo menos dez anos de experiência de investigação em gestão e instrução em sala de aula) no sentido de assegurar a explicitude dos itens. Subsequentemente os peritos alocaram de forma independente os itens às três dimensões do questionário (Interação e Comunicação, Instrução, e Disciplina), tendo sido calculado o Kappa de Fleiss para avaliar a concordância inter-observadores. Quatro dos vinte e quatro itens originais foram retirados por não alcançarem um nível crítico de concordância inter-observadores de 70%. Por conseguinte a versão Portuguesa do Questionário de Crenças inclui apenas vinte dos vinte e quatro itens originais. A fia-

bilidade é de .86 para a escala completa, .79 para a subescala de Interação e Comunicação, .92 para a subescala de Instrução e .88 para a subescala de Disciplina.

*Questionário de Objectivos em Sala de Aula* (Angelo e Cross, 1993). Trata-se de um questionário com dezoito itens no qual os respondentes devem selecionar e ordenar seis itens por ordem percebida de relevância. Os itens definem objectivos gerais dos professores em sala de aula (e. g. desenvolver as estratégias de resolução de problemas dos alunos), «pensamento criativo», «conhecimento de conteúdos e factos», «competências de liderança») e pretendem avaliar os objectivos que os professores mais valorizam em sala de aula. Um grupo de sete peritos analisou a tradução Portuguesa em termos de clareza de formulação. Foi encontrado um Alpha de Cronbach de .83 para a consistência interna da escala.

*Inventário de Práticas de Sala de Aula* (Santos, 2007). Trata-se de um questionário com quarenta e um itens acerca de práticas de gestão de sala de aula (e. g. acções disciplinares, instrução, interacção e comunicação). Um painel de sete peritos com pelo menos dez anos de experiência de gestão e/ou instrução analisaram a formulação portuguesa do inventário. Cinco dos quarenta e seis itens iniciais foram retirados porque tinham uma formulação pouco clara ou por serem considerados inadequados para a realidade Portuguesa. Foi encontrado um Al-

pha de Cronbach de .80 para a consistência interna da escala.

## Resultados

Começou por ser conduzida uma análise de *clusters* para identificar perfis de crenças de professores na versão adaptada no *Inventory of Classroom Management Styles (ICMS)* (Martin e Baldwin, 1993). Foi utilizada uma análise K-means a qual constitui o melhor instrumento para produzir um número específico de agrupamentos com a maior identidade possível (Hill e Lewicki, 2007). Os resultados em cada subescala foram normalizados para controlar as diferenças de variância entre escalas. Das respostas dos participantes resultaram três grupos distintos (Figura 1).

O *Cluster 1* apresenta um padrão de resultados acima da média nas dimensões de interacção e comunicação, instrução e disciplina, enfatizando aparentemente estratégias intervencionistas e controladoras. Foi por isso denominado *centrado no professor*. O *Cluster 2* apresenta resultados inferiores à média em todas as subescalas. Foi denominado *centrado no aluno*, porque estes professores parecem enfatizar estratégias que estimulam os alunos a participar na organização da sala de aula e no processo de ensino. Finalmente o *Cluster 3* evidencia um padrão de resultados inconsistente, uma vez que apresenta os resultados mais baixos nas di-

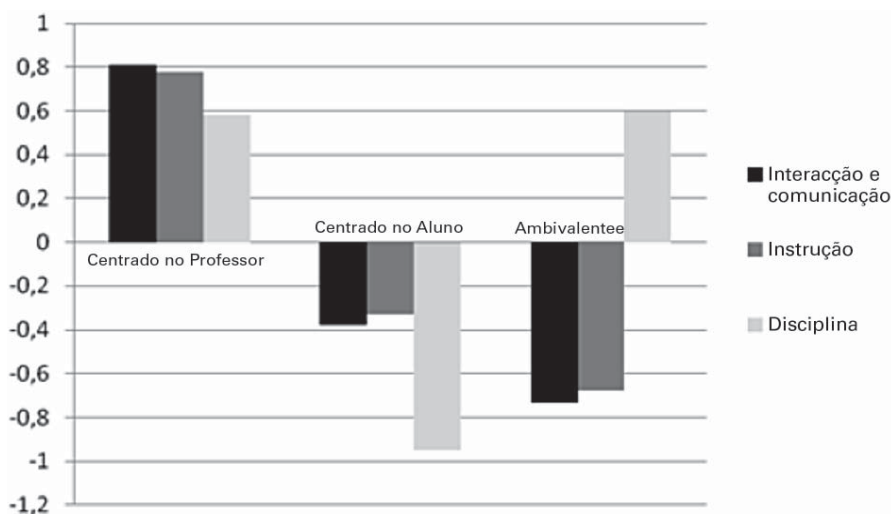


Figura 1. Clusters (grupos) de estilo de ensino.

Quadro 3

Sujeitos em cada Cluster (Grupo)

Perfil	n	%	% Cumulativa
Cluster 1	107	38.4	38.4
Cluster 2	106	38.0	76.4
Cluster 3	66	23.6	100.0
Total	279	100.0	

mensões de interacção e comunicação e de instrução (uma posição não intervencionista) e os resultados mais elevados na dimensão disciplina (foi por isso denominado *ambivalente*). Estes professores parecem pois defender que os alunos se devem expressar livremente mas que a disciplina é uma questão crítica.

Os objectivos dos professores não são os mesmos para os vários *clusters*. Ainda assim, dois dos seis objectivos mais valorizados são comuns aos três grupos («Estar aberto a ideias novas»; «Direitos e responsabilidades de cidadania») e a maior parte dos objectivos em sala de aula é partilhada por dois dos três grupos (ver Quadro 5).

O objectivo que mais claramente diferencia os grupos é «Ler, escrever e contar», ( $\chi^2_{(2, 279)} = 15.20, p < .01$ ). É o objectivo mais importante para o *Cluster 1* (centrado no professor) e para o *Cluster 3* (ambivalente). Contudo não está entre os seis mais importantes para o *cluster* centrado no aluno. «Trabalhar produtivamente com os outros» também diferencia os grupos

## Quadro 4

*Objectivos de Sala de Aula Valorizados pelos Clusters (Grupos) de Professores*

Objetivo	Centrado no professor			Centrado no aluno			Ambivalente		
	<i>n</i>	Média	DP	<i>n</i>	Média	DP	<i>n</i>	Média	DP
Pensar criativamente	35 32.70%	3.97	1.63	62 58.49%	4.40	1.55	40 60.60%	3.75	1.67
Direitos e responsabilidades de cidadania	65 60.74%	3.43	1.63	58 54.71%	3.83	1.63	39 59.09%	4.13	1.72
Aplicar aprendizagens	73 68.22%	4.23	1.45	75 70.75%	3.84	1.45	35 53.03%	3.66	1.43
Resolução de problemas	36 33.64%	3.14	1.74	56 52.83%	3.59	1.41	23 34.84%	3.35	1.30
Competências linguísticas	27 25.23%	3.74	1.72	23 21.69%	3.17	1.49	21 31.18%	3.81	1.47
Abertura a novas ideias	71 66.35%	3.76	1.56	70 66.03%	4.33	1.80	42 63.63%	4.10	1.84
Capacidade de concentração	25 23.36%	3.48	1.44	11 10.37%	3.55	1.63	19 28.78%	4.05	1.39
Ler, escrever e contar	69 64.48%	4.90	1.50	53 50.00%	3.49	2.04	37 56.06%	4.35	1.62
Auto-estima e auto-confiança	37 34.57%	3.27	1.72	34 32.07%	3.65	1.77	26 39.39%	3.38	1.60
Competências, estratégias e hábitos de estudo	50 46.72%	3.08	1.56	55 51.88%	3.24	1.61	33 50.00%	3.00	1.45
Factos e termos das áreas de saber	26 24.29%	2.65	1.64	11 10.37%	2.27	1.19	4 6.06%	3.75	1.89
Competências de liderança	2 1.86%	2.00	.000	1 .94%	3.00	—	4 6.06%	1.50	.55
Respeito pelos valores próprios	49 45.79%	3.00	1.67	49 46.22%	2.51	1.59	30 45.45%	2.67	1.42
Fazer escolhas éticas	5 4.67%	2.60	1.67	8 7.54%	2.25	1.66	2 3.03%	1.00	.00
Trabalhar produtivamente com os outros	20 18.69%	2.10	1.48	32 30.18%	2.97	1.47	16 24.24%	1.50	.63
Compromisso activo com a honestidade	9 8.41%	3.67	2.00	13 12.26%	2.38	1.26	10 15.15%	2.90	1.96
Organizar o tempo	9 8.41%	3.33	2.00	11 10.37%	2.18	1.07	5 7.57%	3.80	2.16
Conceitos e teorias nas áreas de conhecimento	23 21.49%	3.83	1.85	13 12.26%	2.69	1.79	10 15.15%	4.20	1.87

Quadro 5

*Objectivos mais Valorizados pelos Clusters (Grupos) de Professores*

Cluster	Objectivos	Média (DP)
Centrado no professor	1.º Ler, escrever e contar	4.90 (1.50)
	2.º Aplicar aprendizagens	4.23 (1.45)
	3.º Pensar criativamente	3.97 (1.63)
	4.º Estar aberto a novas ideias	3.76 (1.56)
	4.º Competências linguísticas	3.74 (1.72)
	5.º Concentração	3.48 (1.44)
Centrado no aluno	6.º Auto-estima e auto-confiança	3.27 (1.72)
	1.º Pensar criativamente	4.40 (1.55)
	2.º Estar aberto a novas ideias	4.33 (1.80)
	3.º Aplicar aprendizagens	3.84 (1.45)
	4.º Direitos e responsabilidades de cidadania	3.83 (1.63)
	5.º Auto-estima e auto-confiança	3.65 (1.77)
Ambivalente	6.º Resolução de problemas	3.59 (1.41)
	1.º Ler, escrever e contar	4.35 (1.62)
	2.º Conceitos e teorias nas áreas de conhecimento	4.20 (1.87)
	3.º Direitos e responsabilidades de cidadania	4.13 (1.72)
	4.º Estar aberto a novas ideias	4.10 (1.84)
	5.º Concentração	4.05 (1.39)
	6.º Competências linguísticas	3.81 (1.47)

$(\chi^2_{(2, 279)} = 12.82, p < .01)$  mas não figura entre os seis mais importantes para nenhum dos *clusters*. Os grupos não se diferenciam significativamente no valor que atribuem aos restantes objectivos. A ordenação dos objectivos é ainda assim desigual.

Os grupos foram ainda comparados no que diz respeito às práticas de gestão de sala de aula que os professores mais valorizam. Os itens em que os grupos evidenciam diferenças significativas constam do Quadro 6.

Quadro 6

*Práticas de Sala de Aula que Diferenciam Significativamente os Clusters*

Itens	Ranking Médio			H
	Centrado no professor (n = 107)	Centrado no aluno (n = 106)	Ambivalente (n = 166)	
1. «Existe um horário estável e previsível de actividades ao longo do dia»	156.06 <sub>c</sub>	145.08 <sub>b</sub>	107.85 <sub>a</sub>	16.23***
2. «Utilizo alguns alunos como exemplos do comportamento adequado»	151.00 <sub>b</sub>	122.80 <sub>a</sub>	152.17 <sub>b</sub>	8.97*
3. «A minha maior preocupação é desenvolver acções para manutenção da ordem e da disciplina, controlando o comportamento dos alunos»	154.79 <sub>a</sub>	127.20 <sub>b</sub>	127.48 <sub>b</sub>	8.49*
4. «A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo sempre que necessário»	155.46 <sub>c</sub>	115.54 <sub>a</sub>	146.83 <sub>b</sub>	15.75***
5. «Frequentemente humilho alunos que se comportam de forma inapropriada»	136.04 <sub>b</sub>	122.83 <sub>a</sub>	151.88 <sub>b</sub>	9.25***
6. «A minha sala tem áreas de aprendizagem bem definidas»	127.78 <sub>b</sub>	165.93 <sub>c</sub>	119.89 <sub>a</sub>	19.15***
7. «Os alunos têm a possibilidade de fazer escolhas»	116.49 <sub>a</sub>	154.76 <sub>b</sub>	156.31 <sub>b</sub>	17.95***
8. «Nos recreios não deve haver controlo sobre os alunos»	124.21 <sub>a</sub>	158.15 <sub>b</sub>	122.88 <sub>a</sub>	13.18***
9. «Não imponho limites aos meus alunos, para que eles possam atingir o seu verdadeiro potencial»	117.90 <sub>a</sub>	154.60 <sub>c</sub>	146.21 <sub>b</sub>	13.13***
10. «Normalmente, deixo que os alunos sofram as consequências dos seus comportamentos a não ser que envolvam riscos físicos»	123.07 <sub>a</sub>	154.33 <sub>c</sub>	135.08 <sub>b</sub>	8.99*
11. «Normalmente adequo as tarefas a cada aluno porque sei que as tarefas inadequadas originam múltiplos problemas»	120.92 <sub>a</sub>	150.66 <sub>c</sub>	131.01 <sub>b</sub>	8.98*



Itens	Ranking Médio			H
	Centrado no professor (n = 107)	Centrado no aluno (n = 106)	Ambivalente (n = 166)	
12. «Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos»	132.44 <sub>b</sub>	154.03 <sub>c</sub>	118.77 <sub>a</sub>	11.06***
13. «Tento lidar com os problemas de comportamento através de reuniões de grupo em que os alunos analisam os problemas e definem estratégias para lidar com eles»	115.90 <sub>a</sub>	156.16 <sub>c</sub>	136.15 <sub>b</sub>	14.83***
14. «A minha prioridade é ajudar o grupo a desenvolver a comunicação, a liderança e competências de resolução de problemas e ajudar os alunos a auto-regularem-se»	134.67 <sub>b</sub>	160.53 <sub>c</sub>	109.15 <sub>a</sub>	19.95***
15. «Faço com que os alunos percebam que a participação no grupo e nas suas actividades é algo de agradável e recompensador»	123.60 <sub>a</sub>	152.62 <sub>c</sub>	134.88 <sub>b</sub>	10.19***
16. «É através do desenvolvimento de aulas motivadoras e interessantes que previno os problemas de disciplina»	124.85 <sub>a</sub>	150.99 <sub>c</sub>	135.95 <sub>b</sub>	7.82*

Nota: \* =  $p < .05$ , \*\*\* =  $p \leq .001$ ; H = Teste estatístico de Kruskal-Wallis; Rankings médios com subscritos diferentes, na mesma linha, diferem significativamente a  $p < .05$  em testes emparelhados post hoc de Mann-Whitney com correção Bonferroni para um nível de significância de .0167.

## Discussão

### Crenças dos professores

Uma constatação interessante no nosso estudo acerca das crenças dos professores é que o número de participantes com um estilo *centrado no professor* (38.4%) é idêntico ao número de participantes com um estilo *centrado no aluno* (38%).

É igualmente relevante que quase um quarto (23.7%) dos participantes apresente um estilo *ambivalente*.

A mistura da actual corrente dominante na educação (centrada no aluno) (Fenstermacher, e Soltis, 1998; Hirsch, 1999; Ravich, 2000, 2003), com a tradição *magister dixit* do país (Lopes, 2010) pode eventualmente explicar estes resultados. Não por acaso, no estudo TALIS

(OCDE, 2009), refere-se que Portugal é um dos países em que a maior parte dos professores apresenta «inesperadamente» (porque em simultâneo) crenças construtivistas (centradas no aluno) e crenças na transmissão directa de conhecimentos). Neste mesmo estudo refere-se que 25% da variação das crenças construtivistas e mais de 50% da variação das crenças na transmissão directa de conhecimentos estão relacionadas com a variação entre países. Este facto evidencia a influência nos estilos de ensino e gestão de sala de aula quer da formação recebida quer de factores culturais. Deve salientar-se que a sociedade Portuguesa sofreu rápidas e profundas transformações nas três últimas décadas e que essas transformações tiveram um significativo impacto nas relações pais-filhos e nas relações professor-aluno. Não surpreendentemente, a maior parte destas transformações está relacionada com a partilha do poder. Esta importante transformação que constitui um processo contínuo e cujo destino é algo incerto, poderá em todo caso ter um impacto significativo nas crenças dos professores e dos seus formadores acerca da ordem e da instrução em sala de aula.

Como seria de esperar os participantes de estilo *centrado no professor* privilegiam práticas e atitudes direccionadas para o controlo do comportamento dos alunos em sala de aula. De facto a investigação sugere que a existência de uma estrutura clara de sala de aula é da

maior importância para este tipo de professores (e. g. Canter e Canter, 2001; Glasser, 1998). Os participantes de tipo *centrado no aluno*, por seu turno, parecem favorecer a liberdade, autonomia, auto-regulação e motivação dos alunos. As estratégias preventivas e os métodos grupais de resolução de problemas são privilegiados relativamente ao controlo. A maior parte das estratégias valorizadas pelos nossos participantes *centrados no aluno* partilham uma filiação construtivista do ensino (Kotzee, 2010; Palincsar, 1998; Schechtman e Leichtentritt, 2004). Os professores ambivalentes, por sua vez, poderão estar envolvidos num conflito complexo e debilitante entre crenças e resultados percebidos das suas acções. De acordo com a literatura, as ameaças à ordem, a perturbação da sala de aula, a frustração do professor e os fracos resultados escolares dos alunos constituem alguns dos mais prováveis efeitos deste conflito interno (Doyle, 1986; Kounin, 1977; Skiba e Peterson, 2000; Tyler-Wood, Ceirejo, e Pemberton, 2004). Tal como Brouwers e Tomic (2000) afirmam, se o professor: (1) não tem confiança nas suas competências e conhecimentos de gestão de sala de aula; (2) se ainda assim reconhece a sua importância; e se (3) pensa que os seus (suas) colegas conseguem fazer aquilo que ele/ela é incapaz de fazer, poderá estar em risco de stresse, *burnout*, e de perturbação sistemática da sala de aula (Evertson, Emmer, e Worsham, 2000;

Hanchey e Brown, 1989; Witt, VanDerHeyden, e Gilbertson, 2004).

A investigação sugere que os alunos apreciam professores que revelam competências consistentes gestão de sala de aula e que estabelecem relações positivas com o grupo (Cothran, Kullina, e Garrahy, 2003; Good e Brophy, 2000; Tauber, 2007). Brouwers e Tomic (2000) afirmam que os professores consistentes optimizam o tempo de instrução e quem em geral os alunos valorizam este facto, percebendo a consistência como um instrumento de um clima positivo na sala de aula. Deste modo, se as crenças no ensino centrado no aluno ou centrado no professor não garantem por si sós a eficácia do ensino, a inconsistência entre crenças de ensino e acções disciplinares representam um factor de risco para a indisciplina e ineficácia do ensino (Brophy, 1996; Doyle, 1986; Evertson, 1987).

### **Objectivos dos professores em sala de aula**

Dois dos seis objectivos mais valorizados pelos participantes são comuns aos três grupos de professores. Curiosamente os participantes *centrados no professor* e *centrados no aluno* partilham quatro dos seis objectivos; os participantes *centrados no professor* e os participantes *ambivalentes* partilham cinco dos seis objectivos; os participantes *centrados no aluno* e os participantes *ambivalentes* partilham dois dos

seis objectivos. Isto significa que os grupos não são completamente ortogonais e que existem mais comunicações de objectivos do que é usualmente referido na literatura para professores com crenças diferenciadas. Eventualmente o discurso educacional típico nos cursos universitários de formação de professores, nas conferências, nas escolas, etc. terá de alguma estreitado as diferenças entre crenças e perspectivas sobre o ensino (Lopes 2009; Ravitch, 2003).

Apesar de tudo, persistem diferenças importantes entre os participantes, a mais significativa das quais parece dizer respeito a «ler, escrever e contar». Os participantes *centrados no professor* parecem acreditar que este é um importante objectivo de ensino e que a escola é um contexto onde, acima de tudo, deve ser ensinado um certo número de conteúdos académicos. Este padrão foi tipificado por diversos autores, não sendo por isso inesperado (Chall, 2000; Pearson, 1986; Shin e Koh, 2007). Como seria de esperar, os participantes *centrados no aluno* não valorizam o objectivo «ler, escrever e contar» ao mesmo nível que valorizam objectivos relativos à expressão da individualidade dos alunos (e. g. auto-estima e autoconfiança). De facto as perspectivas centradas no aluno consideram normalmente a socialização e a afirmação da individualidade como objectivos primordiais da escolarização (Dangel et al., 2004; Good e Brophy, 2000; Marlowe e Page, 2005),

o que tem sido denominado como «currículo da felicidade», numa interpretação aparente distorcida do pensamento de Vigotski (García, Alexiu, e Duque, 2010).

Curiosamente, metade dos seis objectivos mais importantes referenciados pelo grupo *ambivalente/inconsistente* são tipicamente centrados no professor e a outra metade tipicamente centrados no aluno. Este facto aparentemente demonstra que a inconsistência dos actos dos professores ambivalentes tem correspondência na inconsistência no estabelecimento de objectivos.

### **Práticas de sala de aula**

Os resultados evidenciam que as práticas de sala de aula valorizadas pelos participantes *centrados no professor e centrados no aluno* são consistentes com as suas crenças acerca das interações, instrução e disciplina na sala de aula. Enquanto os primeiros valorizam a ordem, a disciplina e a previsibilidade, os segundos valorizam a iniciativa dos alunos, a negociação na sala de aula, a responsabilidade dos alunos e a auto-regulação.

Alguns autores (e. g. Boekaerts, 2002) consideram que conceitos como a aprendizagem auto-regulada foram excessivamente simplificados, passando de processos que requerem um tipo pensamento de nível superior para um qualquer processo em que o aluno está activo. Boekaerts (2002) sublinha que em salas de aula de todo o mundo

está a ocorrer uma utilização errada dos princípios socio-constructivistas. Pode ser exactamente isto que acontece com os professores ambivalentes/inconsistentes, os quais parecem incapazes de realizar um ensino que esteja de acordo com as suas crenças, eventualmente porque estão envolvidos num conflito entre as suas crenças e os resultados percebidos das suas acções, ou até mesmo porque apresentam crenças conflitantes (Pearson, 1986). Curiosamente estes participantes só se diferenciam dos restantes no item «Frequentemente humilho alunos que se comportam de forma inapropriada». Esta atitude pode ser encarada como um tipo de retaliação que deriva da incapacidade de monitorização da ordem e da disciplina na sala de aula, podendo em última análise colocar os professores em risco de *burnout* (Brouwers e Tomic, 2000; Hanchey e Brown, 1989). Além disso, estes professores referem problemas em tornar previsível o dia-a-dia na sala de aula e em ajudar os alunos a auto-regularem-se.

Brophy (2006) alerta para o facto de as perspectivas constructivistas dominantes na área do ensino e da aprendizagem (centradas no aluno), ainda que atractivas, levantarem certos problemas: (1) são difíceis de implementar porque requerem um conhecimento profundo dos conteúdos a ensinar bem como apuradas competências pedagógicas, no sentido de se gerir rapidamente quaisquer acontecimento inespe-

rados; (2) mesmo que o professor consiga trabalhar desta forma, pode levar muito tempo até que os alunos consigam trabalhar de forma cooperativa, e até que se construa uma comunidade de aprendizagem, finalidades últimas desta abordagem.

Por fim, deve realçar-se que o grupo de participantes *centrado no professor* difere dos outros dois grupos em itens do *Inventário de Práticas de Sala de Aula* (Santos, 2007) que têm muito a ver com o poder e com as estruturas de participação na sala de aula (e. g. «A minha maior preocupação é manter a ordem e a disciplina, controlar o comportamento do alunos»; A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo sempre que necessário»). O grupo de participantes *centrado no aluno* também se preocupa com o poder na sala de aula mas no sentido de o partilhar com os alunos (e. g. «Não imponho limites aos meus alunos, para que eles possam atingir o seu verdadeiro potencial»; «Tento lidar com os problemas de comportamento através de reuniões

de grupo»; «Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos»).

Genericamente este estudo sugere que os participantes *centrados no professor* e os participantes *centrados no aluno*, estabelecem objectivo e referem práticas de sala de aula consistentes com as suas crenças pessoais acerca da gestão de sala de aula. Contudo, foi encontrado um número significativo de professores (quase 25% dos participantes) cujos objectivos e práticas de sala de aula parecem conflitar com as suas crenças acerca da organização e gestão da sala de aula. Como foi referido anteriormente, se a consistência por si só não garante a eficácia do ensino, a inconsistência coloca uma pressão significativa sobre o ensino e sobre os professores (Brouwers e Tomic, 2000; Hanchey e Brown, 1989). As escolas e os administradores devem por isso estar atentos quer aos professores que poderão estar em risco de *burnout* quer aos alunos que poderão ser prejudicados pelo seu estilo de ensino inconsistente.

## Referências

- Angelo, T. A., e Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach-EARLI Presiden-

- tial Adress, 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Brantlinger, E., Morton, M. L., e Washburn, S. (2000). Teachers' moral authority in classrooms: (Re)structuring social interactions and gendered power. *Elementary School Journal*, 99(5), 491-504.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students* (Vol. 16). New York: Guilford.
- Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In P. Alexander e P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 755-780). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J. E., e Good, T. (1986). Teacher behavior and student motivation. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-377). New York: MacMillan.
- Brouwers, A., e Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Buzzelli, C., e Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873-884.
- Canter, M., e Canter, L. (2001). *Assertive discipline*. Los Angeles: Canter e Canter Associates.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Clark, C. M., e Peterson, C. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: MacMillan.
- Clarke-Stewart, K. A., Lee, Y., Allhusen, V. D., Kim, M. S., e McDowell, D. J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the U.S. and Korea: Reflections of «developmentally appropriate practices» in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(5), 427-443.
- Cornelius, L. L., e Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467-495.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., e Garrahy, D. A. (2003). «This is kind of giving a secret away...»: students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.
- Dangel, J. R., Guyton, E., e McIntyre, C. B. (2004). Constructivist pedagogy in primary classrooms: Learning from teachers and their classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24(4), 237-245.
- De Juanas, A. e Beltrán, J. A. (2012). Epistemological beliefs of students of pedagogy and sciences of the education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 1-16.
- Despain, B. C., Livingston, M. J., e McClain, B. R. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Dreikurs, R. (1964). *Children: The challenge*. New York: Hawthorn Books.
- Dobson, J. (1970). *Dare to discipline*. Wheaton, IL: Tyndale.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Memillan.
- Elias, S. M., e Mace, B. L. (2005). Social power in the classroom: Student attributions for compliance. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(8), 1738-1754.

- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61.
- Evertson, C. (1987). Managing classrooms: A framework for teachers. In D. Berliner e B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 54-74). New York: Random House.
- Evertson, C., Emmer, E. T., e Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for elementary teachers* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Evrin, E. A., Gökçe, K., e Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612-617.
- Fenstermacher, G. D., e Soltis, J. F. (1998). *Approaches to teaching* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- García, R., Alexiu, T. M., e Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 207-222.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher*. New York: Harper Perennial.
- Goldstein, L. S. (1997). Between a rock and a hard place in the primary grades: The challenge of providing developmentally appropriate early childhood education in an elementary school setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 3-27.
- Goldstein, L. S. (2008). Teaching the standards is developmentally appropriate practice: Strategies for incorporating the sociopolitical dimension of DAP in early childhood teaching. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 253-260.
- Good, T. L., e Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Hanchey, S. G., e Brown, R. (1989). *The relationship of teacher burn-out to primary and secondary appraisal, coping systems, role strain and teacher /Principal behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (March 27-31, 1989), San Francisco, CA.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386.
- Hill, T., e Lewicki, P. (2007). *Statistics methods and applications*. Tulsa, OK: Statsoft.
- Hirsch, E. D. (1999). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Anchor Books.
- Kotzee, B. (2010). Seven posers in the constructivist classroom. *London Review of Education*, 8(2), 177-187.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management*. New York: Robert E. Krieger.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e «ensinagem» na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios.
- Madsen, C. H., e Madsen, C. K. (1981). *Teaching discipline: A positive approach for educational development*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing.
- Marlowe, B., e Page, M. (2005). *Creating and sustaining the constructiv-*

- ist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Martin, N. K., e Baldwin, B. (1993, April 12-16). *Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Martin, N. K., e Baldwin, B. (1996). *Perspectives regarding classroom management style: Differences between elementary and secondary level teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, La.
- Martin, N. K., Yin, Z., e Baldwin, B. (1995). *Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francis, CA.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.
- Olafson, L. J., e Schraw, G. (2002). Some final thoughts on the epistemological melting pot. *Issues in Education*, 8, 233-246.
- Olafson, L. J., e Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71-74.
- Oppedenaker, M. C., e Van Damme, J. V. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Palomares, U., e Ball, G. (1980). *Grounds for Growth*. San Diego: Palomares e Associates.
- Pearson, J. (1986). Are teachers' beliefs incongruent with their observed classroom behavior? *The Urban Review*, 17(2), 128-146.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of battles over school reform*. New York: Touchstone.
- Ravitch, D. (2003). *The language police*. New York: Knopf.
- Rogers, C., e Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Ohio: Merrill.
- Santos, M. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Doctoral dissertation, University of Minho, Braga.
- Sato, K., e Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 797-816.
- Schechtman, Z., e Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 324-333.
- Shin, S., e Koh, M. S. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in Urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Skiba, R., e Peterson, R. L. (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66(3), 335-346.



- Stevenson, H. W., e Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap*. New York: Summit Books.
- Stigler, J. W., e Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.
- Tauber, R. (1999). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Westport, CT: Bergin e Garvey.
- Tauber, R. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*: Praeger Publishers, CT.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Tyler-Wood, T., Cereijo, P., e Pember-ton, J. (2004). Comparison of Discipline Referrals for Students with Emotional/ Behavioral Disorders under Differing Instructional Arrangements. *Preventing School Failure*, 48(4), 30-33.
- Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., e Gilbertson, D. (2004). Instruction and classroom management: Prevention and intervention research. In R. Rutherford, M. Quinn e S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 426-445). New York: Guilford Press.
- Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., e Gilbertson, D. (2004). Instruction and classroom management: Prevention and intervention research. In R. Rutherford, M. Quinn e S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 426-445). New York: Guilford Press.
- Yilmaz, H., e Çavaş, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 45-54.

João Lopes é doutorado em Psicologia, sendo actualmente professor na Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Os seus interesses de investigação focalizam-se nas áreas das dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento em sala de aula e gestão de sala de aula. Escreveu mais de uma dezena de livros sobre estes assuntos (e. g. «Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de ensinagem», 2009).

Miguel Santos é doutorado em Psicologia, sendo actualmente professor no Departamento de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Os seus interesses de investigação focalizam-se nas áreas da gestão de sala de aula, problemas emocionais e comportamentais e deficiência mental. Em 2008 escreveu com João Lopes «Ciência e crença na gestão da sala de aula».

Received date: 06-05-2012

Review date: 28-05-2012

Accepted date: 01-08-2012

