



**AUTOEFICÁCIA DOCENTE
E GESTÃO DA INDISCIPLINA**

Beatriz Almeida Duarte

26425

Orientador de Dissertação: Prof. Doutor José Castro Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação: Prof. Doutor Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Especialidade em Psicologia Educacional

2023

Dissertação de Mestrado realizada
sob a orientação de Prof. Doutor José Castro Silva,
apresentada no ISPA – Instituto
Universitário para obtenção do grau
de Mestre na especialidade
de Psicologia Educacional.

Agradecimentos

Esta dissertação marca o fim de 5 anos associados à instituição que me formou e que me torna agora, psicóloga da educação. Por isso, deixo aqui o meu agradecimento a todos, que mencionados ou não, obrigada por me terem acompanhado e permitido que esta caminhada fosse tão especial.

Em primeiro lugar, agradeço a todos os professores e escolas públicas por terem colaborado na participação desta investigação, o que sem ela, nunca poderia ter concluído esta etapa.

Quero agradecer ao Professor Doutor José Castro Silva por ter sido um excelente orientador em todas as fases desta dissertação, não só por ter esclarecido prontamente todas as minhas dúvidas, mas principalmente por ter aceitado realizar este trabalho comigo e o tornar menos tedioso.

A todos os professores que se cruzaram comigo neste caminho, obrigada por todos os ensinamentos, por me terem passado valores tão críticos e pesados. Agradeço em especial aos professores que marcaram a minha trajetória em Psicologia da Educação, mais especificamente ao professor José Castro Silva, José Morgado, Sérgio Gaitas, Liliana Salvador, Ana Teresa Brito, Ana Cristina Silva e Maria João Moniz.

Ao Colégio Valsassina, o meu maior e profundo obrigada por tudo aquilo que me foi proporcionado este ano letivo. Quero agradecer à Dra. Joana Carmo, Dra. Raquel Raimundo, Dra. Marina Coutinho, à Dra. Celeste Fernandes, à Dra. Susana Mateus e ao Dr. João Ameal. Serei eternamente grata a cada um de vocês e têm um lugar no meu coração para sempre. Deixo aqui também o meu agradecimento a todas as crianças e adolescentes que se cruzaram comigo no colégio, obrigada por me preencherem o coração, foram as minhas primeiras crianças e por isso serão sempre especiais.

Às minhas crianças do lado B do estudo, obrigada por confiarem em mim, por me ajudarem a fazer-vos crescer, mas sobretudo, por me fazerem sentir tão especial.

A todos os meus amigos, obrigada. Obrigada por todas as saídas aleatórias, por todas as tardes passadas a estudar, por todos os sunsets e nasceres do sol, por todas as férias no Alentejo, Algarve, Norte e fora do país, por todas as conversas profundas que duraram madrugadas, por todos os fins de semana na Ericeira, por todas as festas, por todas as garrafas de lambrusco, concertos, bebedeiras, viagens de carro e de comboio, por tomarem conta de mim quando já nem sabia o caminho de volta para casa, por todas as maquilhagens e roupas

emprestadas, por terem sido e serem o meu porto de abrigo. Serão para sempre metade de mim e sou tão feliz convosco!

Ao meu cão, Bambi, por me ter mostrado o que é amor na sua forma mais pura. Por me ter recebido todos os dias em casa com toda a felicidade que o mundo permitia, por todos os passeios, carinhos, festinhas, beijinhos e lambidelas. Obrigada por teres estado lá e seres o meu maior descanso, quando os dias pareciam não ter fim. Serás para sempre a minha “pessoa” favorita.

Agradeço aos meus familiares, por me terem acompanhado desde sempre, pela companhia em dias intermináveis, pelos almoços “alanchados” e “ajantarados”. Obrigada, em especial à Rosa, ao Fernando e à Carolina por todas as férias juntos e por todas as gargalhadas partilhadas, que fazem de mim, uma pessoa mais feliz.

Agradeço aos meus avós maternos, pois nunca existirão palavras, desenhos ou fórmulas para descrever aquilo que sinto por vocês. À minha avó Lurdes, por todos os doces feitos, pelo abraço caloroso, por ser casa e amor. Ao meu avô Zé que sempre esteve lá para mim e me faz sorrir sem dizer uma única palavra. Serão para sempre as melhores pessoas do mundo e o meu exemplo de amor, resiliência e compromisso. Aos meus avós paternos, na possibilidade de lhes transmitir aquilo que nunca poderão ouvir. Pelo louvor e trabalho árduo de uma vida inteira. Guardar-vos-ei para sempre no meu coração, na forma mais bonita que poderia guardar.

À minha mãe, por ter feito com que este meu percurso académico fosse concretizado. Obrigada por assumires todos os papéis, por estares sempre lá, por acreditares sempre em mim, nas minhas capacidades e que um dia eu ia conseguir chegar aqui. Sei que nunca fui uma filha fácil mas sei que independentemente de tudo, haverá sempre uma coisa que perdurará no tempo, o que eu sinto por ti e a nossa ligação. Devo-te tudo e sei que nunca vou conseguir agradecer-te numa só vida aquilo que me dás. És mesmo a melhor mãe do mundo, obrigada por todos os ensinamentos. Amar-te-ei eternamente.

Por fim, mas mais importante, agradeço ao meu pai. Sei que demorei alguns anos para conseguir referir o pronome, mas só agora faz sentido. Agradeço ao meu pai por me ter ensinado a rir da forma mais bonita de todas, por me ensinar que o que temos mais bonito para oferecer a alguém é a nossa forma de ser, por me mostrar que a verdadeira felicidade reside em partilhar uma gargalhada com alguém e também por me ter demonstrado todos os dias que nunca ninguém ficou mais pobre por dar. Haverá sempre outra vida, onde possamos viver aquilo que nunca nos foi possível viver juntos em vida. Pai, queria tanto que ainda aqui estivesses... na impossibilidade de veres esta etapa presencialmente, dedico-te este trabalho. Estarás sempre presente em cada passo meu. E por isso, sei que serei feliz a minha vida inteira.

Resumo

A presente investigação teve como principal objetivo analisar as relações entre as crenças de autoeficácia dos professores na gestão da sala de aula, o compromisso docente, a resiliência em contextos educativos e as emoções experienciadas em sala de aula. Para este fim, foram colocadas quatro questões de investigação: 1) até que medida os professores que se percebem como mais eficazes na gestão da indisciplina estão mais comprometidos com a profissão? 2) até que medida os professores que se percebem como mais eficazes na gestão da indisciplina são mais resilientes na carreira docente? 3) até que medida as crenças dos professores sobre a gestão da indisciplina estão relacionadas com as emoções? 4) até que medida a resiliência atua como mediador entre a autoeficácia na gestão de sala de aula e compromisso?

Nesta investigação participaram 877 professores do ensino público, do 2º e 3º ciclo, os quais responderam a um questionário sociodemográfico, a escala de percepção de autoeficácia para professores na gestão de sala de aula, a escala de avaliação do compromisso com a profissão docente, a escala de avaliação da resiliência em contextos educativos e a escala de avaliação das emoções na profissão docente.

As análises fatoriais demonstraram boas qualidades psicométricas em todos os instrumentos testados, revelando condições para a sua aplicação na população docente portuguesa. Os resultados revelaram que as crenças de autoeficácia dos professores na gestão da sala de aula emergem como preditores do compromisso, da resiliência e das emoções dos professores. Foi ainda identificado um papel mediador total por parte da resiliência na relação entre as crenças de autoeficácia dos professores na gestão de sala de aula e o compromisso docente. Na última secção é ainda apresentado e discutido as limitações desta investigação, sugestões para estudos futuros e as considerações práticas da mesma.

Palavras-chave: autoeficácia docente; gestão da sala de aula; compromisso; resiliência; emoções.

Abstract

The main objective of this investigation was to analyze the relationships between teachers' perceptions of self-efficacy in classroom management, teaching commitment, resilience in educational contexts and emotions experienced in the classroom. To this end, four research questions were asked: 1) to what extent are teachers who perceive themselves as more effective in managing indiscipline more committed to the profession? 2) to what extent are teachers who perceive themselves as more effective in managing indiscipline more resilient in their teaching career? 3) to what extent is teachers' emphasis on managing indiscipline related to emotions? 4) to what extent does resilience act as a mediator between self-efficacy in classroom management and commitment?

877 public education teachers, from the 2nd and 3rd cycle, participated in this investigation, who responded to a sociodemographic questionnaire, the scale of perception of self-efficacy for teachers in classroom management, the scale for assessing commitment to the teaching profession, the scale assessment of resilience in educational contexts and the scale for assessing emotions in the teaching profession.

The factor analyzes showed good psychometric qualities in all the instruments tested, revealing conditions for their application in the Portuguese teaching population. The results revealed that teachers' self-efficacy beliefs in classroom management emerge as predictors of teachers' commitment, resilience and emotions. A total mediating role of resilience was also identified in the relationship between teachers' self-efficacy beliefs in classroom management and teaching commitment. The last section also presents and discuss the limitations of this investigation, suggestions for future studies and its practical considerations.

Keywords: teacher self-efficacy; classroom management; commitment; resilience; emotions.

Índice

1 – Enquadramento teórico	12
1.1. Autoeficácia	12
1.2. Autoeficácia docente e gestão de sala de aula	15
1.3. Compromisso	18
1.4. Autoeficácia docente e o compromisso docente	20
1.5. Resiliência	22
1.6. Autoeficácia docente e a resiliência em contextos educativos	24
1.7. Emoções	27
1.8. Autoeficácia docente e as emoções	28
2 – Objetivos	33
3 – Método	34
3.1. Desenho do estudo	34
3.2. Participantes	34
3.3. Instrumentos	35
3.4. Procedimento da recolha de dados	38
3.5. Procedimento da análise de dados	39
4 - Resultados	40
4.1. Análise das propriedades psicométricas	40
4.2. Regressões lineares	48
5 – Discussão	56
5.1. Discussão dos resultados	56
5.2. Limitações e sugestões para estudos futuros	62
5.3. Implicações para a prática	65
6 – Referências	67
7 - Anexos	79

Lista de Tabelas

Tabela 1: Análise fatorial confirmatória da Escala da Percepção de Autoeficácia para Professores (AFC)	41
Tabela 2: Teste χ^2 da Escala de percepção de autoeficácia para professores (AFC)	41
Tabela 3: Análise fatorial da qualidade do ajustamento do modelo da Escala de percepção de autoeficácia para professores (AFC)	42
Tabela 4: Validade fatorial - Consistência Interna da Escala de percepção de autoeficácia para professores (Alfa de Cronbach) (AFC)	42
Tabela 5: Análise fatorial confirmatória da Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente	43
Tabela 6: Teste χ^2 da Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (AFC)	43
Tabela 7: Análise fatorial da qualidade do ajustamento do modelo da Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (AFC)	43
Tabela 8: Validade fatorial - Consistência Interna da Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (Alfa de Cronbach)	44
Tabela 9: Análise fatorial confirmatória da Escala de avaliação da resiliência em contextos educativos	45
Tabela 10: Teste χ^2 da Escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (AFC)	45
Tabela 11: Análise fatorial da qualidade do ajustamento do modelo da Escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (AFC)	45
Tabela 12: Validade fatorial - Consistência Interna da Escala avaliação da resiliência em contextos educativos (Alfa de Cronbach)	46
Tabela 13: Análise fatorial confirmatória da Escala das Emoções Na Profissão Docente (AFC)	47

Tabela 14: Teste χ^2 da Escala de Emoções na Profissão Docente (AFC)	47
Tabela 15: Análise fatorial confirmatória da qualidade do ajustamento do modelo da Escala de Emoções na Profissão Docente (AFC)	48
Tabela 16: Validade fatorial - Consistência Interna da Escala de Emoções na Profissão Docente (Alfa de Cronbach)	48
Tabela 17: Regressão linear simples - AEGSA e CPD	49
Tabela 18: Regressão linear simples - AEGSA e RES	51
Tabela 19: Regressão linear simples - AEGSA e EEPD_EP	53
Tabela 20: Regressão linear simples - AEGSA e EEPD_EN	54
Tabela 21: Estimativas dos efeitos indiretos dos intervalos de confiança de 95% para a mediação da Resiliência entre a Autoeficácia na gestão de sala de aula_comportamento e o Compromisso	55

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo de mediação entre a Resiliência, Autoeficácia na gestão de sala de aula (comportamento) e o Compromisso 56

Introdução

Nos últimos anos, a indisciplina tem aumentado gradualmente (Cadete et al., 2017; Henriques, 2017; Lopes et al., 2017), agravando-se ainda mais devido à pandemia atravessada (Conselho Nacional de Educação, 2021). A indisciplina é considerada um dos maiores obstáculos no processo de ensino e aprendizagem (Cadete et al., 2017; Lopes et al., 2017), sendo que, Portugal é o terceiro país da OCDE com maiores níveis de indisciplina em sala de aula (Público, 2019).

As crenças de autoeficácia docente na gestão da sala de aula dizem respeito à avaliação dos docentes sobre as suas capacidades para gerirem comportamentos disruptivos em sala de aula (Brouwers & Tomics, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), sendo esta uma competência fulcral para um bom ensino (Brown et al., 2021; Chacón, 2005; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Segundo Bandura (1977), as crenças de autoeficácia são um dos maiores preditores do desempenho humano, no qual, a forma como os professores gerem a sala de aula está intrinsecamente relacionada com o aparecimento da indisciplina (Amado & Freire, 2002).

O facto de os professores acreditarem nas suas capacidades impacta a forma como realizam as tarefas relacionadas com o ensino, o esforço que colocam nestas (Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2007), a forma como enfrentam e superam as adversidades encontradas em sala de aula (Gu & Day, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) e a forma como interpretam e gerem as suas emoções (Bandura, 1977, 2012). Além disso, todos estes factos influenciam o desempenho escolar dos alunos e o tipo de comportamentos que estes adotam em sala de aula (Aloe et al., 2014; Brouwers & Tomics, 2000). Por outro lado, as crenças de autoeficácia dos professores têm um impacto significativo não só no seu bem-estar, mas também no bem-estar dos alunos (Daniilidou et al., 2020; Frenzel et al., 2009; Ngui & Lay, 2020). Neste sentido, a forma como um professor acredita que é capaz de gerir a sua sala de aula têm assim repercussões diretas em todos os domínios da educação (Brouwers & Tomics, 2000; Estrela, 2002).

Apesar da autoeficácia ser um dos construtos mais estudados na área da psicologia, há muito poucas investigações que remetem para o domínio comportamental da autoeficácia. Neste sentido, procurou-se analisar a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores e o compromisso docente, a resiliência em contextos educativos e as emoções experienciadas em sala de aula.

1 - Enquadramento Teórico

1.1. Autoeficácia

O conceito de autoeficácia foi pela primeira vez abordado por Albert Bandura em 1977, definindo-o como sendo a avaliação que cada indivíduo realiza relativamente às suas capacidades para executar com sucesso as ações exigidas para atingir determinados objetivos relativamente a uma tarefa (Bandura, 1977, 1994). No ano de 1977, Bandura desenvolve a sua primeira teoria, a Teoria da Aprendizagem Social, referindo que o indivíduo aprende observando e imitando outros sujeitos. A aquisição de novos comportamentos poderá ocorrer mediante a aprendizagem atuante ou a aprendizagem vicariante. A aprendizagem atuante indica que o indivíduo aprende através da realização das suas próprias ações, isto é, o sujeito realiza a sua própria aprendizagem experienciando os efeitos destas últimas, servindo estes como fontes para criação das suas expectativas. Por outro lado, na aprendizagem vicariante, muitas vezes referida como *modelação*, o indivíduo aprende observando o desempenho de outros indivíduos (Bandura, 1977).

No mesmo ano, Bandura (1977) baseando-se na Teoria da Aprendizagem Social, apresenta a Teoria Social Cognitiva e explica que o funcionamento humano é baseado num modelo triádico. Este modelo refere que o indivíduo aprende mediante a interação contínua e recíproca entre os seus fatores pessoais internos, o meio ambiente e comportamento (Bandura, 1977, 2012). Ou seja, a aprendizagem/ atividade dos sujeitos ocorre devido a influências ambientais, pessoais e comportamentais, sendo o comportamento destes explicado maioritariamente por um “mediador cognitivo e motivacional”, surgindo assim, pela primeira vez o conceito de autoeficácia (Bandura, 1977; Nogueira & Mesquita, 1992). Este modelo proposto por Bandura (2012) explica que, apesar do fator ambiente influenciar a autoeficácia dos indivíduos e vice-versa, o indivíduo possui “margem de manobra” suficiente na forma como o interpreta e reage a este, podendo o indivíduo dentro de um determinado ambiente, criar o seu próprio ambiente exercendo assim maior controlo sobre este mesmo ambiente. Assim sendo, os indivíduos exercem a sua influência através das suas crenças de autoeficácia (Bandura, 1997).

Segundo Bandura (2012) as crenças de autoeficácia influenciam todos os “processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de decisão” (p. 12), manipulando a orientação das escolhas que o indivíduo realiza. Estas escolhas são determinadas pela confiança percebida do indivíduo na realização de uma tarefa específica, no qual, esta confiança motiva o sujeito a

selecionar determinadas tarefas em deterioramento de outras, para as quais não se sente tão seguro. Além disso, esta convicção de que o sujeito é capaz de realizar determinada atividade, acaba por influenciar o esforço dedicado à execução da mesma (Bandura, 1997, 2012). Bandura (1987, citado por Nogueira & Mesquita, 1992) refere que “entre os distintos aspetos do autoconhecimento nenhum influi tanto na vida diária do homem como a opinião que este possui da sua eficácia pessoal” (p. 17). A autoeficácia não diz respeito aos meios/ recursos disponíveis no ambiente, mas foca-se unicamente na opinião do indivíduo sobre a forma como os pode utilizar, influenciando assim a sua motivação e o seu comportamento face a determinada tarefa, mais do que as suas próprias habilidades (Bandura, 1977; Nogueira & Mesquita, 1992).

As crenças de autoeficácia são construídas ao longo do tempo, baseando-se em quatro fontes de informação: 1) experiências pessoais; 2) experiências vicariantes; 3) persuasão verbal; 4) estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1997). Em primeiro lugar, as experiências pessoais são as que mais influenciam a formação das crenças de autoeficácia dos sujeitos, onde estas baseiam-se nos sucessos e insucessos e da interpretação destes (mestria), fornecendo informações autênticas sobre o desempenho dos indivíduos (Bandura, 1977; Pedro, 2007). Assim, as experiências pessoais influenciam o sentido de autoeficácia de cada sujeito, isto porque, quanto maior for o número de experiências falhadas, menor serão as expectativas de autoeficácia do indivíduo (Pedro, 2007). Em segundo lugar, as crenças de autoeficácia são também construídas mediante as experiências vicariantes, onde através da experiência pessoal de outros indivíduos, o sujeito desenvolve julgamentos sobre as suas próprias capacidades, permitindo realizar uma comparação (Bandura, 1977; Pedro, 2007). Em terceiro lugar, a persuasão verbal, ocorre da avaliação que outro sujeito realiza sobre as capacidades de um indivíduo, envolvendo uma interpretação acerca da aptidão ou inaptidão do indivíduo para uma atividade. Em quarto lugar, os estados fisiológicos e emocionais baseiam-se nos níveis de ansiedade ou *stress* que cada indivíduo sente em relação à realização de alguma tarefa, avaliando-se vulnerável ou não, para a execução desta, considerando-se cada vez menos competente à medida que cada vez mais experimenta níveis de ansiedade ou stress (Bandura, 1986b, citado em Pedro, 2007).

Dentro do conceito de autoeficácia, há dois conceitos que merecem especial distinção: expectativas de sucesso e expectativas de resultado. As expectativas de sucesso dizem respeito às expectativas que o indivíduo possui relativamente à sua capacidade para realizar determinada tarefa e atingir com sucesso um determinado nível de *performance*. Por outro lado, as expectativas de resultado são avaliações que o indivíduo faz ao realizar determinado

comportamento, no qual este produzirá as consequências esperadas. Neste sentido, o que Bandura (1977) pretende diferenciar entre estes dois conceitos, é que o indivíduo até poderá acreditar que ao realizar determinada tarefa, produzirá resultados positivos (expectativas de resultado), no entanto, poderá não realizar a tarefa por duvidar das suas capacidades para realizar determinada tarefa (expectativas de sucesso) (Nogueira & Mesquita, 1992). Dentro das expectativas de resultado, há ainda três parâmetros: 1) resultados físicos; 2) resultados sociais; 3) resultados autoavaliativos. Os resultados físicos referem-se às sensações emocionais ou físicas, que o sujeito experiencia ao realizar determinadas tarefas, como por exemplo, prazer ou dor. Os resultados sociais decorrem da apreciação realizada por terceiros, como é o exemplo, da aprovação, reconhecimento ou censura. Os resultados autoavaliativos estão associados a estados psicológicos após a realização da tarefa, como é o exemplo, satisfação pessoal, orgulho ou até desvalorização (Pedro, 2007). Neste sentido, a autoeficácia influencia a forma como o indivíduo atua no seu dia-a-dia através das suas expectativas de resultados e das suas atribuições causais nos seus sucessos e fracassos. A autoeficácia motiva o indivíduo a enfrentar e a persistir perante obstáculos, através das suas capacidades de enfrentamento e mecanismos de regulação emocional (Bandura, 2012).

Bandura (1977) refere que a autoeficácia de cada indivíduo possui três dimensões: 1) nível; 2) generalização; 3) força. A primeira dimensão, nível, diz respeito à avaliação que cada indivíduo faz sobre o quão considera difícil ou não, a realização de determinada tarefa, logo se o indivíduo considera alguma tarefa mais difícil, a sua crença de autoeficácia será mais baixa, comparativamente com aquelas atividades que o indivíduo considera mais fáceis. A segunda dimensão, generalização, refere-se à comparação entre as próprias experiências do indivíduo, isto é, se o indivíduo se considera competente num tipo de tarefa específica, o indivíduo tende a generalizar a sua perceção de eficácia para outras tarefas, cujo “caminho” para alcançar o sucesso numa tarefa é semelhante a outras tarefas, acreditando ser capaz de executar todas as atividades que possuem objetivos e pressupostos semelhantes (Nogueira & Mesquita, 1992). A terceira dimensão, força, relaciona-se com o senso de segurança que cada indivíduo possui relativamente às suas crenças de autoeficácia, ou seja, cada indivíduo possui expectativas de autoeficácia mais fortes ou mais fracas, sendo que quanto maior for a autoeficácia do indivíduo em relação a alguma atividade, maior será o seu investimento nessa atividade, uma vez que, números elevados de experiências bem-sucedidas contribuem para o aumento e segurança da sua eficácia (Bandura, 1977; Pedro, 2007). Desta forma, a autoeficácia está assim inserida entre os elementos que compõem os processos psicológicos que têm impacto sobre como as pessoas

se comportam ao enfrentar uma escolha para executar uma ação, sendo considerada um dos preditores mais fortes do comportamento humano (Bandura, 1977).

1.2. Autoeficácia docente e gestão de sala de aula

Nas últimas décadas, as escolas atravessaram transformações significativas alterando a forma como os professores e corpo não docente olham para os comportamentos dos alunos. A indisciplina dentro das salas de aula é um fenómeno transgeracional e tem vindo a aumentar nos últimos anos, segundo a perceção dos professores portugueses (Cadete et al., 2017; Estrela, 2002; Lopes et al., 2017). A indisciplina além de ser considerada atualmente um dos maiores obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem, é também uma das principais preocupações das instituições de ensino e das famílias dos alunos (Cadete et al., 2017, 2022; Lemos, 2018; Lopes et al., 2017). O conceito de indisciplina desde há muitos anos que tem vindo a ser discutido na comunidade científica, no entanto, a sua definição trata-se de uma tarefa complexa, uma vez que, a indisciplina é passível de várias interpretações que variam consoante o contexto onde esta ocorre, da relação aluno-professor e da perceção dos docentes, não podendo nunca ser analisada de forma descontextualizada (Estrela, 2002; Ferreira & Rosso, 2016; Lemos, 2018; Sullivan et al., 2014).

A indisciplina é um fenómeno de interação complexa que se manifesta pelo incumprimento das normas que regem e delineiam as condições das atividades em sala de aula, e também pela violação das diretrizes e princípios que sustentam a convivência entre os alunos e o professor (Amado, 2001; Cadete et al., 2022; Estrela, 2002; Lemos, 2018). No que respeita às condicionantes que parecem determinar o aparecimento de comportamentos disruptivos em sala de aula, a cultura aparenta ser a que mais influencia o surgimento da indisciplina e a forma como esta é percecionada pelos professores, podendo-se afirmar que a indisciplina varia de cultura para cultura e de país para país (Chiu & Chow, 2011; Ferreira & Rosso, 2016; Lemos, 2018; Lopes & Oliveira, 2019). De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2020), o número de ocorrências de indisciplina em Portugal aumentou significativamente em comparação aos anos anteriores, pelo que devido ao contexto pandémico atravessado, os problemas de comportamento agravaram-se ainda mais, dificultando os professores em dar respostas a este nível (Conselho Nacional de Educação, 2021).

Desta forma, é cada vez mais importante os professores portugueses sentirem-se preparados para enfrentar a indisciplina em sala de aula (Lopes & Oliveira, 2019). É neste sentido que aparece o conceito de autoeficácia docente, que é também explicado por Bandura

(1997), referindo-se às crenças que os professores detêm sobre as suas capacidades para desempenhar com sucesso determinadas atividades, obrigações e desafios relacionados com a profissão docente, de forma que os seus alunos produzam os resultados pretendidos e realizem aprendizagens significativas (Sullivan et al., 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Esta avaliação decorre sobretudo sobre as capacidades que os professores possuem para aplicar estratégias de ensino eficazes, saber gerir a sala de aula e promover o envolvimento do aluno na sua aula (Tschannen-Moran et al., 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Por outro lado, as crenças de autoeficácia dos professores diferem consoante o contexto em que os professores e os alunos estão inseridos, estando estas diretamente relacionadas com o nível que os professores se dedicam ao ensino, com os objetivos que estabelecem e com o quão ambiciosos são na carreira (Allinder, 1994, citado em Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran et al., 1998).

O conhecimento científico para conduzir as atividades educacionais não são suficientes para garantir um ensino bem-sucedido. As ações eficazes dos professores dependem de uma avaliação pessoal das suas próprias competências para aplicar o conhecimento e as competências de ensino. A autoeficácia desempenha o papel intermediário entre o conhecimento e a aplicação prática da pedagogia, uma vez que a crença de eficácia dos professores reflete a perceção das suas capacidades para realizar com sucesso as atividades específicas relacionadas ao ensino (Bandura, 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

A autoeficácia docente na gestão da indisciplina em sala de aula é definida pela avaliação que os professores fazem sobre a sua capacidade para realizar com sucesso tarefas relacionadas com a gestão dos comportamentos em sala de aula (Brouwers & Tomic, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). A gestão da sala de aula é considerada uma das principais competências na prática docente, uma vez que esta tem um impacto direto e significativo na aprendizagem e no envolvimento dos alunos, além disso, a competência para gerir uma sala de aula é considerada um aspeto determinante para qualquer professor de sucesso (Brown et al., 2021; Chacón, 2005; Fernandes et al., 2019, 2021; Sullivan et al., 2014). Como referido anteriormente, segundo Bandura (1977) a autoeficácia é influenciada por quatro fontes de informação, a experiência pessoal, a observação de modelos, a persuasão verbal e estados fisiológicos e emocionais, sendo que quanto mais estas fontes forem positivas, maior será a autoeficácia docente e conseqüentemente mais os professores se sentem capazes para lidar com os desafios e as situações adversas que acontecem dentro das salas de aula (Fernandes et al., 2019).

Tschannen-Moran et al. (1998) sugerem um modelo multidimensional de cariz cíclico da eficácia do professor, no qual as crenças de autoeficácia dos professores resultam da interação entre o julgamento que realizam sobre os fatores que dificultam a forma como ensinam e a avaliação sobre as competências para ensinar. Neste sentido, os professores ao realizarem este tipo de avaliações, baseiam-se nas quatro fontes de informação sugeridas por Bandura (2012) e, por intermédio destas, as consequências da eficácia (como por exemplo, quando estabelecem determinados objetivos e os concretizam) influenciam os seus níveis de desempenho que servem como fontes de informação sobre a eficácia. Desta forma, quanto mais baixos forem os níveis de autoeficácia dos professores, menos estes tendem a dedicar-se às atividades de ensino, o que pode levar a um declínio no desempenho geral, resultando em crenças de eficácia ainda mais baixas. Por outro lado, quanto maior forem os níveis de autoeficácia dos professores, maior é o desempenho destes, o que conseqüentemente, também irá sucessivamente influenciar de forma positiva a percepção de eficácia docente.

De acordo com Brouwers e Tomic (2000), os professores com maior autoeficácia docente tendem a ter uma gestão mais eficaz das suas salas de aula, o que resulta num ambiente mais positivo para a aprendizagem e, conseqüentemente, há menos distúrbios na sala de aula. A autoeficácia dos professores é um dos melhores preditores da disciplina e uma gestão efetiva da sala de aula pode aumentar ainda mais o senso de autoeficácia dos professores nas restantes dimensões da autoeficácia, uma vez que quando estes sentem que têm sucesso na gestão dos comportamentos nas suas aulas, sentem-se mais confiantes nas suas competências e conseqüentemente, a autoeficácia destes aumenta na generalidade (Brouwers & Tomic, 2000; Chacón, 2005; Lopes et al., 2017). A capacidade dos professores em gerir os comportamentos dos alunos, trata-se de uma competência crucial para qualquer sala de aula, isto porque se os professores querem atingir os objetivos educacionais planeados e não conseguem gerir eficazmente as suas turmas, perdem cada vez mais tempo de aula a gerir este tipo de comportamentos, fazendo com que não atinjam as metas planificadas (Brouwers & Tomic, 2000; Chacón, 2005). A competência para gerir uma sala de aula influencia diretamente o tipo de comportamentos que os alunos adotam em sala de aula, no qual, quando os professores carecem de competências para a gestão da indisciplina, os alunos tendem a apresentar comportamentos mais indisciplinados (Amado & Freire, 2002; Brouwers & Tomic, 2000) e um desempenho académico mais baixo (Aloe et al., 2014). Além disso, professores com maior senso de eficácia estabelecem mais facilmente laços com os seus alunos, criticam-nos menos e têm melhor desempenho face a alunos com necessidades especiais (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Buchtova et al. (2015) referem que os currículos universitários na formação dos professores focam-se sobretudo no conteúdo pedagógico, deteriorando a promoção de determinadas capacidades, como é o exemplo, da gestão da indisciplina em sala de aula. A forma como o professor é preparado durante os seus anos de formação universitária, afeta não só as crenças formadas durante este período, como a forma como este mais tarde fará a gestão das suas turmas em sala de aula (Buchtova et al., 2015; Giallo & Little, 2003). No que respeita ao contexto português, num estudo realizado em Portugal por Lopes e Oliveira (2015, citado em Lopes & Oliveira, 2019), 60% dos professores responderam nunca ter recebido qualquer tipo de formação para gerir situações de indisciplina, sendo possível afirmar, que a formação recebida sobre esta matéria é praticamente inexistente, tornando os professores cada vez mais expostos aos comportamentos disruptivos em sala de aula (Estrela, 2002; Lopes & Oliveira, 2019). Por outro lado, a grande maioria dos professores considera que a formação recebida e contínua é fundamental para a forma como estes gerem a sala de aula, mostrando-se disponíveis para frequentar formações nesta área (Buchtova et al., 2015; Estrela, 2002; Giallo & Little, 2003; Lopes & Oliveira, 2019; Madeira, 2021). Neste sentido, a falta de conteúdos vocacionados para a gestão de sala nos cursos universitários, deveria contribuir para uma reflexão e uma abordagem mais proativa e contemplativa da quantidade e qualidade da formação dos docentes na área da gestão de sala de aula, de modo a capacitar estes e oferecer estratégias para gerirem comportamentos disruptivos em sala de aula e tornar estes mais eficazes, reduzindo a indisciplina e a contribuindo para um ambiente mais positivo e propício à aprendizagem (Estrela, 2002).

1.3. Compromisso

O compromisso tem recebido especial destaque nos últimos tempos na literatura internacional, dado ao facto de se tratar de um fator crucial que está relacionado com outros construtos, como é o exemplo da satisfação profissional, autoeficácia, resiliência, motivação, entre outros (Akram et al., 2015; Canrinus et al., 2012; Demir, 2020; Fathi & Rostami, 2018; Tait, 2008). No entanto, como se trata de um tema estudado em várias áreas, autores de diferentes campos atribuíram significados próprios, dificultando assim a sua definição e compreensão. Apesar da complexidade em definir o compromisso, vários investigadores assumem que há aspetos que estão intrinsecamente ligados ao compromisso. Neste sentido, o compromisso em categorias organizacionais remete para o vínculo que cada funcionário possui em relação à sua organização ou profissão, pelo que quanto maior for o compromisso do

funcionário maior será a sua vontade de continuar na organização e alcançar os objetivos organizacionais da mesma (Akram et al., 2015; Mowday, et al., 1982).

O compromisso é considerado uma determinação interna para terminar de alguma forma, determinada tarefa ou alcançar determinados objetivos (Bandura, 1977; Ryan & Deci, 2000). Segundo Bandura (1977), quanto mais o indivíduo se percebe incapaz de realizar determinada tarefa, menor será o seu compromisso para atingir os objetivos para a realização da mesma, além disso, este é influenciado por outros fatores internos (e.g. aspetos cognitivos e fisiológicos, motivação ou crenças/expetativas do indivíduo em relação a si próprio e à organização, género, idade, cultura, etnia, nível de ensino, etc.), por fatores externos (e.g. recompensas ou pressões sociais) e por fatores organizacionais (e.g. cultura e clima organizacional, estilo de liderança, salário, etc.) (Granjo, 2015; Ryan & Deci, 2000).

Myer e Allen (1990, 1911, citado por Granjo, 2015) formularam um modelo tridimensional do compromisso, referindo que o compromisso é considerado uma estrutura mental e uma condição emocional que explica a ligação de qualquer indivíduo a uma organização. Esta ligação inclui três componentes psicológicos diferentes: compromisso afetivo, compromisso normativo e compromisso de continuidade. A primeira dimensão, compromisso afetivo remete para a intenção do indivíduo em pertencer à organização decorrente das suas experiências positivas associadas ao trabalho, envolvendo assim fatores emocionais, identificação com os valores e metas da organização e a intenção de pertencer a esta. A segunda dimensão, compromisso normativo, refere-se à obrigação que o indivíduo tem de continuar na organização, que pode ser motivada por pressões sociais ou regulamentadas, por influências culturais e familiares, ou pela forma como o indivíduo foi integrado na organização. A terceira dimensão, compromisso de continuidade, diz respeito à necessidade do indivíduo em continuar na organização, mediante a análise que realiza dos benefícios ou prejuízos relacionados com a ação de sair da organização.

Apesar da falta de consenso entre os autores para a existência ou criação de uma definição universal do compromisso, há vários fatores que entram em concordância na literatura científica, tais como, o facto do compromisso poder ser avaliado como sendo “social/comportamental e atitudinal/psicológico”, ser um construto pluridimensional e por ser caracterizado por dispor de várias dimensões ou categorias, pelo que cada indivíduo não poderá ser associado somente a uma destas (Mowday et al., 1982).

1.4. Autoeficácia e compromisso docente

O compromisso organizacional é considerado um aspeto crucial dentro das escolas (Mowday et al., 1982). O compromisso com a profissão docente, segundo Coladarci (1992), é definido pelo nível de “apego psicológico” à profissão de docente, que inclui compromissos abertos e latentes entre os docentes e as instituições escolares. Para além do compromisso ser um indicador positivo da dedicação à carreira docente, o compromisso é também um preditor da longevidade nesta profissão, isto porque baixos níveis de compromisso revelam que os professores associam mais benefícios à saída da profissão do que à permanência nesta (Ibrahim & Aljneibi, 2022; Turk & Korkmaz, 2022). Neste sentido, um indicador do compromisso docente é a dedicação e esforço dos professores com os seus alunos, podendo também avaliar-se de forma prática o compromisso docente, questionando os professores se fosse hoje ainda escolheriam a mesma profissão (Turk & Korkmaz, 2022).

A dedicação do professor à profissão gera benefícios não só cognitivos e profissionais, mas promove também a aprendizagem dos alunos, uma vez que, professores mais comprometidos com a carreira, dedicam-se mais aos seus alunos e às suas funções docentes (Day, 2004). Segundo Bandura (1997), o compromisso dos professores à carreira docente e à educação dos seus alunos pode ser explicada pelo facto de estes acreditarem nas suas capacidades em aprimorarem efetivamente a aprendizagem dos seus alunos, e consequentemente, os professores que apresentem crenças de autoeficácia mais elevadas são mais comprometidos e motivados com o ensino (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Quanto mais um indivíduo se percebe incapaz de realizar determinada tarefa, menor será o seu compromisso para atingir os objetivos para a sua realização (Bandura, 1997), logo as crenças de autoeficácia dos professores estão positivamente relacionadas com o compromisso com a profissão docente (Fathi & Rostami, 2018).

Como anteriormente referido, o compromisso é influenciado por vários fatores, podendo estes ir desde fatores individuais a fatores organizacionais (Granjo, 2015; Ibrahim & Aljneibi, 2022; Ryan & Deci, 2000). O compromisso docente é igualmente influenciado por diversos fatores, como é o exemplo das condições oferecidas na escola, pelo nível de ensino que exerce, da carga horária, do número de turmas, número de alunos que possui e dos níveis de indisciplina que estes apresentam (Ibrahim & Aljneibi, 2022). Por outro lado, o compromisso também está intimamente relacionado com a motivação do indivíduo, que por sua vez, também está relacionado com o seu desempenho, logo se a autoeficácia é considerada um fator intrínseco e o compromisso é explicado por fatores intrínsecos e motivacionais, a

autoeficácia e o compromisso relacionam-se positivamente (Ibrahim & Aljneibi, 2022; Ryan & Deci, 2000; Tschannen-Moran, & Hoy, 2001).

Chesnut e Collen (2014) realizaram um estudo nos Estados Unidos da América, no qual o objetivo era avaliar os efeitos da autoeficácia (estratégias de ensino, gestão da sala de aula e envolvimento do aluno), inteligência emocional e as percepções do futuro ambiente de trabalho sobre o compromisso dos professores em formação inicial. Os resultados obtidos pelos autores sugerem que as três dimensões da autoeficácia avaliadas estão significativamente associadas ao compromisso dos professores. Neste seguimento, González et al. (2018) verificaram que o mesmo acontece com professores em formação inicial, uma vez que, as crenças de autoeficácia (incluindo as mesmas dimensões avaliadas) predizem significativamente o compromisso com a profissão docente. Os autores Chesnut e Burley (2015) realizaram uma meta-análise com 16122 professores da América do Norte, Europa, Ásia e Austrália, tendo como objetivo analisar a relação entre as crenças de autoeficácia e o compromisso com o ensino. De acordo com os resultados da investigação, todas as dimensões avaliadas da autoeficácia contribuíram significativamente para prever o compromisso com a profissão docente, incluindo a gestão da sala de aula, sobretudo nos professores com maior tempo de experiência no ensino. Desta forma, conclui-se que o compromisso dos professores em início de carreira é influenciado, principalmente, pelo suporte organizacional, sendo que o compromisso em professores com mais experiência é mais influenciado pelas condições organizacionais (Rosenholtz & Simpson, 1990, citado em Ibrahim & Aljneibi, 2022).

As atitudes dos professores face aos comportamentos dos alunos têm um impacto significativo no surgimento dos comportamentos indisciplinados em sala de aula, isto porque um professor verdadeiramente dedicado ao ensino, procura novas formas de envolver os seus alunos na aula (Fathi & Rostami, 2018; Lemos, 2018). No entanto, professores com baixo compromisso docente atribuem esta responsabilidade a terceiros e tendem a atribuir a culpa da indisciplina aos alunos que a provocam, ao contrário dos professores que apresentam níveis de compromisso mais elevados, uma vez que lidam com os desafios com mais confiança e acreditam que são responsáveis pelos seus sucessos e falhas no ensino (Fathi & Rostami, 2018). Neste sentido, vários estudos (e.g. Canrinus et al., 2012; Chesnut & Burley, 2015; Chesnut & Collen, 2014; Coladarci, 1992; Demir, 2020; Fathi & Rostami, 2018; González et al., 2018; McKim & Velez, 2015) mostram que as crenças de autoeficácia dos professores e as suas diversas dimensões, incluindo a gestão da sala de aula, estão positivamente relacionadas com o compromisso com a profissão docente.

De acordo com Chesnut e Burley (2015), McKim e Velez (2015) e Zee e Koomen (2016), a dimensão da gestão da sala de aula é dimensão da autoeficácia que mais prediz o compromisso docente, sobretudo nos professores com maior tempo de experiência no ensino. O vínculo que cada indivíduo possui associado à profissão é construído e desenvolvido ao longo dos anos, onde quanto maior é o número de anos na mesma organização, maior será o compromisso dos indivíduos à organização e conseqüentemente à profissão, logo, professores com mais anos de serviço na mesma instituição escolar, apresentam maior compromisso com a profissão docente (Ibrahim & Aljneibi, 2022; Turk & Korkmaz, 2022). Por outro lado, Grant et al. (2019) verificaram que a percepção dos professores sobre a indisciplina afeta negativamente as suas crenças de autoeficácia e conseqüentemente o compromisso com a profissão, ou seja, quanto maior é a percepção de caos na sala de aula, mais baixos são os níveis de autoeficácia e compromisso docente.

O compromisso com a profissão docente é assim considerado um fator crucial na educação, e por tal, cada professor deve desempenhar com responsabilidade a sua profissão, de forma a guiar cada aluno promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e emocional (Day, 2004; Freire, 1997). Segundo Freire (1997), os professores devem ajudar os alunos a construírem o próprio conhecimento e a capacidade de pensamento crítico, no qual, cada professor deve estar comprometido em oferecer uma educação de qualidade e estar em constante procura de novas formas de melhorar o seu desempenho enquanto professor. A autoeficácia da gestão da sala de aula é também cada vez mais um aspeto a ser considerado ao analisar o compromisso dos professores com a profissão docente, uma vez que estes, quanto mais acreditam nas suas capacidades para gerir efetivamente a sala de aula, mais os professores desenvolvem a sua autoconfiança e o seu compromisso com o ensino, levando a um desempenho mais satisfatório, tendo efeitos nas salas de aula (Coladarci, 1992). Desta forma, as crenças de autoeficácia dos professores estão positivamente relacionadas com o compromisso com a profissão docente (Canrinus et al., 2012; Chesnut & Burley, 2015; Chesnut & Collen, 2014; Coladarci, 1992; Demir, 2020; Fathi & Rostami, 2018; González et al., 2018; McKim & Velez, 2015).

1.5. Resiliência

A definição de resiliência surgiu dentro das áreas da psiquiatria e da psicologia do desenvolvimento (Gu & Day, 2013), no entanto, dado o facto de tratar-se de um dos construtos

mais estudados no mundo em diversas áreas (e.g. psicologia, sociologia, medicina, neurociência etc.), existem definições variadas da mesma, não existindo uma definição universal. Ainda assim, é possível encontrar consenso entre os vários autores em determinados aspetos relacionados com a mesma. Segundo a American Psychological Association (n.d), a resiliência consiste num “processo e resultado da adaptação bem-sucedida a experiências de vida difíceis ou desafiadoras, especialmente por meio da flexibilidade mental, emocional e comportamental e do ajustamento às exigências externas e internas” (p.1). O processo de adaptação do indivíduo é geralmente influenciado por um conjunto de diversos fatores, como por exemplo, a forma como este percebe o mundo e se relaciona com este, pelo acesso e qualidade dos recursos disponíveis à sua volta e pela aplicação de determinadas estratégias de *coping*.

As primeiras investigações realizadas para estudar a resiliência centraram-se nos seus pontos positivos, investigando a forma como o funcionamento intelectual do indivíduo influencia e condiciona a forma como este se adapta e reage às adversidades, interligando com aspetos relacionados com a infância do mesmo. Mais tarde, as investigações sobre a resiliência focaram-se em incluir vários tipos de desafios à resiliência, como por exemplo, género, idade, eventos de vida negativos, doenças mentais, pobreza, violência, entre outros. Estas investigações evidenciaram a forma como os vários sistemas que rodeiam o indivíduo e como este interage com o meio ambiente influenciam as suas fontes de resiliência, podendo estas fontes, serem biológicas, psicológicas, culturais ou sociais (Herrman et al., 2011).

A resiliência, uma vez que se trata de um construto em constante continuum, altera-se ao longo da vida do sujeito, consoante a forma como este interage com o ambiente, estando presente em todos os diferentes estágios da sua vida (Herrman et al., 2011; Kim-Cohen & Turkewitz, 2012, citado em Southwick et al., 2014) A resiliência está ainda presente em diversos domínios da vida dos indivíduos, podendo esta adaptar-se a várias situações, enquanto noutras áreas poderão ter mais dificuldade, como por exemplo, o facto de um indivíduo adaptar-se bem de modo geral ao *stress* em meios laborais, poderá não se adaptar com sucesso na sua vida pessoal ou nas suas relações sociais (Southwick et al., 2014). Neste sentido, o indivíduo poderá nascer com uma “base biológica” para a resiliência, no entanto, não se trata de uma capacidade inata (Benard, 1995, citado em Gu & Day, 2013; Herrman et al., 2011). A capacidade para se recuperar de situações negativas e desafiadoras, independentemente de estarem relacionadas com fatores pessoais e profissionais, poderá ser ampliada ou reduzida mediante a natureza e qualidade dos ambientes em que o indivíduo atua, das pessoas com quem se relaciona e trabalha e da intensidade das suas convicções ou objetivos (Gu & Day, 2013).

1.6. Autoeficácia e resiliência em contextos educativos

A resiliência na carreira docente é um dos aspetos que mais influencia os professores a continuarem na profissão, a manterem o compromisso e a eficácia com os seus alunos e o ensino (Gu & Day, 2006, 2013; Kowitartawatee & Limphaibool, 2022). A resiliência docente é definida pela capacidade dos professores em se recuperarem de desafios e experiências negativas, lidarem com alunos mais difíceis e saberem gerir o comportamento das suas turmas, mantendo o seu compromisso com a profissão docente, sendo esta vulnerável a fatores pessoais, contextuais ou organizacionais (Gu & Day, 2013; Howard & Johnson, 2004).

A função que a resiliência desempenha no ensino é crucial, na medida em que quando falamos do ensino, não podemos não fazer referência à resiliência dos professores, uma vez que, não podemos esperar que no futuro os alunos sejam resilientes, quando não temos professores resilientes (Henderson & Milstein, 2003 citado em Gu & Day, 2006). A capacidade do professor em recuperar de forma rápida e eficaz diante de adversidades, está intrinsecamente ligada ao senso de vocação do professor, à sua confiança em si mesmo, à sua motivação e compromisso com o ensino, sendo estes elementos fundamentais para promover o sucesso em todas as áreas da vida dos estudantes (Gu & Day, 2013).

Segundo Gu e Day (2013), apesar da resiliência ser amplamente definida e conhecida por se tratar de um processo de recuperação face a situações adversas ou desafiantes, os autores referem que esta definição é pouco sustentável quando aplicada em contexto escolar, uma vez, que esta definição pouco reflete a natureza real da resiliência. Isto porque, quando analisamos a resiliência dos professores, é necessário ter em conta o contexto e os cenários instáveis e inesperados que caracterizam a carreira docente. Desta forma, os autores referem que a resiliência docente é sobretudo a “capacidade quotidiana de seguir os objetivos educativos e gerir com sucesso as incertezas inevitáveis que são inerentes à prática de ser professor” (p. 1). A resiliência dos professores vai sendo construída, alterada e influenciada ao longo dos anos de serviço, sobretudo pela combinação entre a sua orientação vocacional, compromisso profissional, suporte da direção na instituição e a capacidade para gerir situações pessoais imprevistas.

As experiências pessoais e as situações profissionais são variáveis que são imprevisíveis e a forma como cada indivíduo reage às adversidades e às mudanças repentinas na sua vida, depende da experiência prévia do indivíduo, da perceção de competência na gestão de situações emergentes, perspetivas sobre o significado do seu envolvimento nas instituições escolares, a disponibilidade de suporte adequado durante a mudança e pela disponibilidade de

recursos à sua volta (Gu & Day, 2013; Howard & Johnson, 2004). Bandura (1997) refere que as crenças de autoeficácia influenciam o quanto o indivíduo é resiliente ao lidar com situações imprevisíveis, logo, quanto maior é a percepção de autoeficácia de cada professor, maior será os seus níveis de resiliência, isto porque, quando os professores são confrontados com adversidades, precisam de acreditar em si mesmos, dado ao facto da perseverança destes perante os desafios fortalecer mais a sua autoconfiança e capacidade de resiliência (Gu & Day, 2013). Neste sentido, o nível de percepção de autoeficácia dos professores influencia a resiliência destes, quando confrontados com desafios em sala de aula, sendo que os professores que lidam com ambientes mais negativos e violentos, necessitam de níveis de resiliência superiores aqueles professores que trabalham com salas de aulas mais tranquilas (Antonio, 2023; Kavgaci, 2022; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ou seja, indivíduos com crenças de autoeficácia elevadas, quando são confrontados com situações difíceis, não desistem facilmente perante obstáculos, demonstram confiança em si próprios e estão dispostos a alcançar os seus objetivos, mesmo perante desafios significativos (Bandura, 1997).

Segundo Henderson e Milstein (2003, citado por Gu & Day, 2013), o ambiente afeta significativamente a resiliência de qualquer indivíduo, pelo que todos os fatores ambientais associados a qualquer escola, como é o exemplo da indisciplina, desafiam as capacidades resilientes dos professores. Assim, quanto mais negativo é o ambiente escolar em sala de aula, mais a resiliência dos professores é testada, envolvendo um maior esforço para aplicarem as suas estratégias de resiliência, ao contrário dos professores que lecionam em ambientes escolares mais positivos, onde estes não necessitam de recorrer sistematicamente à sua resiliência. Desta forma, para além de ser um construto em permanente construção e evolução, a resiliência dos professores é influenciada de acordo com os ambientes e cenários que estes lidam e pelas suas capacidades para gerir estes (Gu & Day, 2006, 2013).

As crenças de autoeficácia dos professores na gestão da sala de aula estão relacionadas com a resiliência, uma vez que professores que se mostram mais competentes a gerir os comportamentos dos seus alunos em sala de aula, revelam níveis de resiliência superiores àqueles que possuem baixo senso de autoeficácia (Brown et al., 2021; Kavgaci, 2022; Peixoto et al., 2018; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Além disso, a baixa competência para a gestão de sala de aula é considerada um fator de risco para a resiliência dos professores (Gu & Day, 2013). Daniilidou et al. (2020) e Yada et al. (2021) analisaram a relação entre a autoeficácia, resiliência e outras variáveis em professores, verificando que a autoeficácia prevê de forma significativa a resiliência dos professores. Neste seguimento, o mesmo é verificado em Portugal pelos autores Peixoto et al. (2018) ao analisarem a relação entre a resiliência com outras

variáveis, incluindo a autoeficácia. Os resultados apontam que a autoeficácia é dos construtos que mais prediz a resiliência dos professores, sobretudo, com os professores portugueses, sugerindo ainda que a resiliência é influenciada mediante o país de residência e o trabalho dos professores.

Brown et al. (2021) realizaram um estudo com professores de Porto Rico, onde tinham como objetivo avaliar o impacto da autoeficácia docente, do otimismo disposicional e da resiliência na gestão da sala de aula dos professores. Os autores, à semelhança dos estudos anteriores, encontraram uma correlação positiva e significativa entre a autoeficácia docente e a resiliência, no qual, verificaram que professores com níveis altos de autoeficácia na gestão da sala de aula, apresentam desta forma também níveis mais altos de resiliência. No mesmo contexto, Razmjoo e Ayoobiyan (2019) analisaram a relação entre a autoeficácia e a resiliência docente. Os autores verificaram que todas as dimensões avaliadas da autoeficácia docente se relacionam positivamente com resiliência dos professores. No entanto, uma vez que a maioria dos professores possuía menos de quatro anos de experiência, a dimensão da autoeficácia que apresentou menor correlação com a resiliência, foi a gestão da sala de aula. Ainda assim, confirma-se que quanto maior é a experiência do professor, mais competente se sente na gestão da disciplina e maior é a resiliência deste, existindo desta forma, uma associação positiva entre a autoeficácia docente e a resiliência.

Segundo Ngui e Lay (2020), as crenças de autoeficácia são importantes, uma vez que garantem a resiliência mediante o bem-estar subjetivo do professor, no qual, um professor precisa de acreditar nas suas capacidades para se tornar resiliente, sendo desta forma, a autoeficácia docente um preditor significativo da resiliência do professor. Além disso, Ngui e Lay (2020) verificam existir uma relação significativa entre a percepção de eficácia e o bem-estar subjetivo, no qual, agora mais do que nunca, é necessário olhar para o bem-estar da população docente, uma vez que, professores felizes acreditam que são mais competentes e consequentemente, são mais resilientes, resultando, num ensino eficaz e em ambientes escolares mais positivos (Daniilidou et al., 2020; Ngui & Lay, 2020).

Fernandes et al. (2021) implementaram um programa de aprendizagem profissional baseado na resiliência e no bem-estar em professores do ensino básico e secundário, no qual, estes tiveram formação sobre 6 módulos: 1) resiliência; 2) construção de relacionamentos; 3) bem-estar emocional; 4) gestão de stress; 5) ensino eficaz; 6) gestão da sala de aula. Através das entrevistas realizadas no final da implementação do programa foi possível verificar que os professores consideraram o programa eficaz, referindo que o programa para além de ajudar a promover a resiliência destes, também ajudou a promover as suas crenças de autoeficácia de

gestão de sala de aula. Desta forma, verifica-se que a implementação de programas que promovam a resiliência e a gestão de sala de aula, ajudam os professores a promover um ambiente positivo em sala de aula e conseqüentemente a continuar a aumentar o senso de eficácia dos professores para a gestão da sala de aula.

1.7. Emoções

As emoções estão presentes em todos os seres humanos, independente do gênero, cultura, nível de escolaridade e económico, etc., “alimentam” a vida dos sujeitos, e portanto, estes procuram em grande medida experienciar emoções positivas e evitar emoções negativas (Damásio, 2000). As emoções são estados mentais e respostas afetivas a algo que incluem mudanças corporais generalizadas, acompanhadas por sentimentos intensos, podendo ser positivas (como por exemplo, prazer e alegria) ou negativas (como é o caso da tristeza, frustração e medo), estando relacionadas com estímulos internos ou externos, podendo resultar das interações entre os indivíduos e o ambiente (Damásio, 2000; Frenzel et al., 2021; Hargreaves, 1998; Rorty, 1980).

As emoções podem ser classificadas em duas categorias: emoções primárias e emoções secundárias. As emoções primárias são inatas e evolutivas e são as mais conhecidas, como é o exemplo, da alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e nojo, sendo caracterizadas por estados internos em resposta a eventos externos e interações com o ambiente. As emoções secundárias ou também conhecidas como emoções discretas, são, a ansiedade, orgulho, inveja, etc. e dizem respeito à combinação e interdependência dos eventos e às respostas às emoções primárias, sendo adquiridas pelo processo de socialização, resultante da aprendizagem, das interações e influências dos meios sociais e culturais em que o indivíduo está inserido (Damásio, 1998, 2000).

As emoções são intrínsecas ao ser humano, influenciando a forma como este se comporta e se relaciona com os outros, mostrando-se inevitáveis à adaptação dos desafios e às dificuldades atravessadas no quotidiano (Damásio, 1998, 2000; Gross, 2015; Frenzel et al., 2021). As emoções englobam elementos cognitivos, comportamentais e fisiológicos, sendo estes acionados quando o indivíduo é confrontado com uma situação significativa, ou seja, o tipo de emoção que é experimentado é determinado pelo significado dessa situação (American Psychological Association, [APA], n.d; Rorty, 1980). Assim, algumas emoções podem ser identificadas por meio do comportamento, no entanto, há outras emoções que têm uma forte intencionalidade, no qual, a identificação e a expressão destas dependem das crenças do

indivíduo, das suas perceções a e da forma como este descreve os objetos das suas atitudes, desempenhando desta forma um carácter não só funcional, mas também informativo (Rorty, 1980).

As emoções, da mesma forma que podem ser benéficas para os indivíduos, também podem também afetar o bem-estar psicológico e físico, pois são responsáveis por reações corporais, como o aumento da frequência cardíaca, tensão muscular, entre outros. Além disso, podem afetar a nossa cognição, memória e tomada de decisão, como é o exemplo, quando estamos com raiva, tendemos a ficar mais alerta e tomar decisões mais rápidas, enquanto a tristeza pode levar a um processamento de informações mais lento e a um foco mais interno. Por outro lado, as emoções também desempenham um papel importante na regulação dos nossos relacionamentos interpessoais, uma vez que a forma como expressamos as nossas emoções e como interpretamos as emoções dos outros pode afetar nossa capacidade de formar e manter relacionamentos saudáveis (Damásio, 1998; Hargreaves, 1998; Gross, 2015).

1.8. Autoeficácia e emoções na profissão docente

As emoções estão também presentes em todas as organizações, inclusive, nos estabelecimentos de ensino e em especial nas salas de aulas, sendo a profissão docente considerada uma das profissões que mais exige a expressão de determinadas emoções e das que mais provoca diferentes emoções (Frenzel et al., 2016; Hargreaves, 1998). As emoções são uma parte integral da vida de qualquer pessoa, e os docentes não são exceção, sendo estas a chave para a motivação e a motivação é essencial para o sucesso de qualquer tarefa (Reyes et al., 2012). Um bom professor preenche as suas aulas com alegria e prazer, reproduzindo assim, um ensino de qualidade que é sinónimo de emoções positivas (Gu & Day, 2006).

Os estudos sobre as emoções na profissão docente têm aumentado significativamente nos últimos anos, uma vez que é amplamente reconhecido que o ensino é um processo extremamente emocional, variando entre as emoções mais simples às mais intensas, destacando-se, como por exemplo, o prazer, a ansiedade e a raiva/ frustração, uma vez que são as emoções mais experienciadas pelos professores em sala de aula (Burić et al., 2017, 2020; Frenzel et al., 2016, 2021; Lee & Vlack, 2018; Lohbeck et al., 2018; Lee & Koomen, 2016). Atualmente, face aos desafios que as escolas portuguesas atravessam e devido à situação pandémica experienciada, é cada vez mais exigido aos professores novas competências socioemocionais (Diário de Notícias, 2022). Em Portugal, aproximadamente 30% da população encontra-se em sofrimento psicológico, no qual, mais de metade da população docente

encontra-se neste sofrimento (Diário de Notícias, 2022), sendo este fundamentado na instabilidade e variabilidade a que a profissão docente está sujeita, como é o exemplo, das exigências necessárias para as novas tecnologias (Day, 2004; Kowitarttawatee & Limphaibool, 2022), salários precários, baixo prestígio profissional, etc. (Stoeber & Rennert, 2008, citado em Freire et al., 2012). Todos estes aspetos resultam em baixos níveis de bem-estar e níveis elevados de *stress*, ansiedade e *burnout*, sobretudo em professores com maior idade e tempo de serviço docente, onde aproximadamente 84% dos professores (INCVTE - FENPROF, 2018), tenciona deixar a profissão previamente à reforma, fazendo este grupo profissional mais suscetível a problemas psicológicos, quando comparado com outras profissões (Antonio, 2023; Day, 2004; Zee & Koomen, 2016).

A autoeficácia docente é considerada um dos construtos que mais prediz as emoções nos professores (Buric et al., 2020). Bandura (1997) afirma que a autoeficácia influencia todos os processos cognitivos e psicológicos dos indivíduos, contribuindo para a forma como estes pensam, se comportam, gerem as suas emoções e sobretudo, se interpretam determinados acontecimentos de forma positiva ou negativa (Bandura, 1997, 2012). Além disso, Bandura (1997) refere que as crenças de autoeficácia influenciam o bem-estar geral dos indivíduos, no qual, sujeitos com baixo senso de autoeficácia são mais sensíveis às suas emoções, principalmente em domínios comportamentais (Bandura, 1997; Zee & Koomen, 2016). Neste sentido, quando os níveis de autoeficácia são menores, mais os sujeitos se sentem incapazes para lidar e enfrentar desafios e problemas no quotidiano, o que por sua vez, poderá conduzir a estados emocionais mais negativos, como é o exemplo, da depressão, *stress* ou ansiedade (Bandura, 1997; Frenzel et al., 2009, 2016; Ngui & Lay, 2020).

Desta forma, professores com altos níveis de autoeficácia interpretam os problemas em sala de aula de forma menos ameaçadora, uma vez que possuem mais confiança nas suas capacidades para enfrentá-los e lidar com estes. Assim sendo, o nível de perceção de indisciplina influencia as experiências emocionais dos professores (Becker et al., 2015; Buric et al., 2020; Zee & Koomen, 2016), sendo a indisciplina uma das principais causas das emoções negativas experienciadas pelos professores em sala de aula (Becker et al., 2015; Buric et al., 2020; Frenzel et al., 2009).

Não são poucos os estudos que referem que níveis altos de autoeficácia docente estão significativamente relacionados com as emoções positivas, contrariamente às emoções negativas que estão negativamente relacionadas com a autoeficácia dos professores (Buric et al., 2020; Frenzel et al., 2016; Lee & Vlack, 2018; Lohbeck et al., 2018). As emoções são um aspecto importante na gestão da sala de aula, pois afetam diretamente a motivação, a

aprendizagem e o comportamento dos alunos (Frenzel et al., 2021; Reyes et al., 2012; Zee & Koomen, 2016), sendo a indisciplina uma das principais causas de desgaste e *stress* dos professores (Antonio, 20023; Estrela, 2002; Ferreira & Rosso, 2016). Além disso, as crenças de autoeficácia da gestão de sala de aula estão diretamente relacionadas com a presença de *burnout* na profissão docente (Aloe et al., 2014; Brouwers & Tomic, 2000).

Frenzel et al. (2009) analisaram as emoções discretas em 237 professores, relacionando-as com as percepções que estes tinham relativamente aos comportamentos dos alunos em sala de aula e em relação aos seus métodos de ensino (desempenho, motivação e comportamento do aluno). De acordo com os resultados, as experiências emocionais dos professores estão diretamente associadas à percepção destes sobre o desempenho, motivação e a disciplina em sala de aula, no qual, a indisciplina dos alunos está significativamente associada ao prazer dos professores em sala de aula e negativamente associada à raiva e a ansiedade experienciadas. Além disso, os professores revelaram que experienciam mais raiva/frustração quando são interrompidos pelo mau comportamento dos alunos.

Frenzel et al. (2009) referem que a autoeficácia da gestão da sala de aula e as emoções estão relacionadas, sendo que estas interações contínuas e intrínsecas têm repercussões diretas no rendimento académico dos alunos e na instrução do ensino (Frenzel et al., 2016). As emoções experienciadas em sala de aula dos professores são também influenciadas pela forma como estes percebem o ambiente vivido em sala de aula, ou seja, as experiências emocionais destes relacionam-se com a percepção que estes criam sobre a sua própria turma e a forma como esta se comporta. Neste sentido, quanto mais o professor percebe o comportamento dos alunos como positivo, mais o professor expõe e refere experienciar emoções mais positivas e agradáveis (por exemplo, prazer), ao contrário, do professor que quanto mais negativa é a sua percepção sobre o comportamento da turma, mais este relata emoções mais negativas (como é o caso, da raiva e ansiedade) (Frenzel et al., 2009, 2016, 2021).

Neste sentido, Hagenauer et al. (2015) avaliaram o prazer, a raiva e ansiedade experienciados em sala de aula pelos professores relacionando-as com o comportamento do aluno (envolvimento, disciplina e proximidade) e as crenças de autoeficácia dos professores (estratégias de ensino, gestão da sala de aula e envolvimento do aluno). Neste estudo, percebeu-se que a disciplina dos alunos é um preditor significativo do prazer, ansiedade e raiva dos professores, estando esta última relacionada principalmente com a indisciplina dos alunos em sala de aula. Por outro lado, os autores verificaram que as crenças de autoeficácia dos professores (em todas as dimensões avaliadas) previram o prazer experienciado por estes em

sala de aula, enquanto a raiva e ansiedade estão negativamente relacionadas com as crenças de autoeficácia dos professores, em especial, a ansiedade na dimensão da gestão de sala de aula.

Por conseguinte, Frenzel et al. (2016) desenvolveram um questionário, onde avaliaram o prazer, a raiva e ansiedade em 944 professores na Alemanha e no Canadá. Através da realização de três estudos, analisaram a relação destas com outras variáveis, como é o exemplo, da autoeficácia, onde esta incluía três dimensões (qualidade cognitiva, gestão de sala de aula e clima de apoio). Os autores verificaram que a ansiedade apresentou relações negativas com as crenças de autoeficácia dos professores, no entanto, ao contrário daquilo que era esperado, o prazer e a raiva não estão significativamente associados com a autoeficácia dos professores, levando os autores a aconselhar que a escala seja replicada noutros países, uma vez que, os participantes pertencem a culturas individualistas. Assim, em relação a outros contextos internacionais, Lee e Vlack (2018) realizaram um estudo com professores coreanos, tendo como objetivo relacionar as emoções dos professores com as suas crenças de autoeficácia na gestão de sala de aula e com as estratégias emocionais utilizadas, analisando as seguintes emoções: prazer, orgulho, ansiedade, raiva e frustração. Os resultados mostram que os níveis de autoeficácia na gestão da sala de aula estão associados positivamente com as emoções prazer e orgulho, no entanto, ao contrário daquilo que é verificado na literatura, a raiva foi também positivamente associada à autoeficácia dos professores. Este facto é explicado pelos autores, uma vez que a Coreia possui uma cultura altamente autoritária e os professores tendem a resistir a expressar a sua raiva devido a ser considerado inapropriado em culturas coletivistas (Kitayama et al., 2006, citado em Lee & Vlack, 2016).

Buric et al. (2020) realizaram um estudo longitudinal, sendo o único com esta metodologia, dentro desta temática até ao momento. O objetivo dos autores foi analisar a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores e as suas emoções positivas (prazer, orgulho e amor) e negativas (raiva, exaustão e desânimo), no qual, verificaram que para além da autoeficácia docente estar relacionada com as emoções positivas dos professores, a autoeficácia docente prevê o bem-estar emocional dos professor, o que por sua vez prediz significativamente estados psicológicos mais positivos. No entanto, os resultados deste estudo apontam para uma relação assimétrica entre as crenças de autoeficácia e as emoções, no qual, as crenças de autoeficácia predizem as emoções positivas, mas as emoções negativas parecem a longo prazo prever níveis de autoeficácia mais baixos.

É neste seguimento, que Bach e Hagenauer (2022) realizaram um estudo na Áustria tendo como objetivo analisar a relação entre as emoções (prazer, ansiedade e raiva) e as crenças de autoeficácia dos professores. Os autores verificaram que todas as variáveis avaliadas

obtiveram correlações significativas entre si, no qual o prazer foi a emoção que mais se correlacionou positivamente com as crenças de autoeficácia dos professores, no qual, entre as três dimensões da autoeficácia, a autoeficácia para a gestão da sala de aula é principalmente associada às emoções negativas, em especial, a ansiedade.

Segundo, Chen (2019) as crenças de autoeficácia dos professores em formação predizem significativamente o desempenho destes por meio das suas emoções. O autor verificou que professores com maiores níveis de autoeficácia têm melhor desempenho nas suas tarefas, como também experienciam emoções mais positivas, como é o exemplo da alegria. Por outro lado, os professores que tiveram níveis de autoeficácia mais baixos, obtiveram pior desempenho e experienciaram emoções mais negativas, como a raiva. Os resultados deste estudo, apontam que a dimensão da gestão de sala de aula é a dimensão da autoeficácia docente que mais prediz a alegria e a tristeza. O mesmo é verificado por Lee e Vlack (2018), no qual, verificaram que a autoeficácia na gestão de sala de aula está relacionada com o prazer, ao contrário da frustração que está negativamente relacionada com as crenças de autoeficácia da gestão de sala de aula.

As emoções influenciam profundamente a qualidade do ensino prestado, como por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem, o desempenho acadêmico dos alunos, a relação professor-aluno, o tipo de instrução dos professores, entre outros (Chen, 2019; Frenzel et al., 2016, 2021; Zee & Koomen, 2016). A crença de que se é capaz de realizar uma determinada tarefa ou alcançar um objetivo específico é um fator crítico na gestão da sala de aula, uma vez que professores com níveis de autoeficácia mais altos tendem a ser mais eficazes na gestão da sala de aula, pois são mais confiantes nas suas competências e mais capazes de lidar com situações desafiadoras. Por outro lado, os professores com níveis de autoeficácia mais baixos podem sentir-se desmotivados e incapazes de lidar com o comportamento dos alunos, podendo levar a um ambiente de aprendizagem mais negativo e afetar negativamente a motivação e o desempenho dos alunos. Desta forma, as crenças de autoeficácia são um fator crucial para as emoções que são experienciadas pelos professores em sala de aula, isto porque, para além de existir uma associação entre estas, a autoeficácia docente prediz as emoções dos professores. Por outro lado, quando os docentes são capazes de lidar com suas próprias emoções são mais competentes em criar um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor, sendo capazes de lidar com conflitos de forma construtiva e ajudar os alunos a lidar com seus próprios sentimentos (Chen, 2019; Frenzel et al., 2009, 2021).

2 - Objetivos e hipóteses

Atualmente, Portugal é o terceiro país da OCDE com maior percentagem de alunos indisciplinados em sala de aula, sendo a indisciplina considerada um dos principais obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem e uma das principais preocupações das instituições de ensino e das famílias dos alunos (Cadete et al., 2017; Chiu & Chow, 2011; Lopes & Oliveira, 2017; Público, 2019). Neste sentido, é importante analisar a relação da autoeficácia da gestão de sala de aula com outras variáveis, tais como, o compromisso, a resiliência e as emoções experienciadas ao ensinar, uma vez todas as atitudes, comportamentos e emoções do professor influenciam significativamente os seus métodos de ensino e aprendizagem dos alunos (Cadete et al., 2017; Frenzel et al., 2021). Assim sendo, o objetivo geral da presente investigação é analisar as relações entre as crenças de autoeficácia na gestão da sala de aula em professores do 2º e 3º ciclo, o compromisso docente, a resiliência docente e as emoções experienciadas por estes em sala de aula. Desta forma, os objetivos específicos são:

- Investigar a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores do 2º e 3º ciclo na gestão da indisciplina e o compromisso com a profissão docente;
- Investigar a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores do 2º e 3º ciclo na gestão da indisciplina e a resiliência na profissão docente;
- Investigar a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores do 2º e 3º ciclo na gestão da indisciplina e as emoções na profissão docente;
- Analisar o papel da resiliência como mediadora entre a autoeficácia na gestão de sala de aula e o compromisso na profissão docente.

A variável independente é a autoeficácia na gestão de sala de aula e as variáveis dependentes são o compromisso, resiliência e emoções. Após a revisão de literatura, concluiu-se que até ao momento, para além de ainda não ter sido realizado nenhum estudo desta natureza em Portugal, também não foram realizados estudos que avaliem de forma exclusiva a dimensão de gestão de sala de aula e a sua relação com as demais variáveis, sendo desta forma, estabelecidas quatro questões de investigação:

Questão de investigação nº1: Até que medida os professores que se percebem como mais eficazes na gestão da indisciplina estão mais comprometidos com a profissão?

Questão de investigação nº2: Até que medida os professores que se percebem como mais eficazes na gestão da indisciplina são mais resilientes na carreira docente?

Questão de investigação nº3: Até que medida as crenças dos professores sobre a gestão da indisciplina estão relacionadas com as emoções?

Questão de investigação nº4: Até que medida a resiliência atua como mediador entre a autoeficácia na gestão de sala de aula e o compromisso?

3 - Método

3.1. Desenho do estudo

A presente investigação trata-se de um estudo de cariz empírico, quantitativo, exploratório, descritivo e correlacional. A metodologia utilizada é de índole quantitativa, uma vez que os dados recolhidos consistem em dados observáveis e mensuráveis, dado ao facto de ter sido utilizado escalas (Fortin, 2009). Por outro lado, este estudo é considerado descritivo e correlacional, considerando que segundo Fortin (1999) o objetivo é “explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações” (p.174). Este estudo é também exploratório, considerando que até ao momento, não foi realizado nenhum estudo desta natureza em Portugal, nem estudos que avaliassem única e exclusivamente a dimensão gestão de sala de aula da autoeficácia docente em relação às demais variáveis.

3.2. Participantes

A amostragem da presente investigação é não probabilística por conveniência (Fortin et al. 2009), uma vez que, os participantes foram selecionados mediante o contacto e disponibilidade dos agrupamentos das escolas públicas de todas as zonas do país, abrangendo o 2º e 3º ciclo. O número total de participantes é de 877 professores do ensino público, do 2º e 3º ciclo. No que respeita ao género dos participantes, 74.2% dos professores pertencem ao género feminino (n= 651), 25.5% ao género masculino (n= 224) e 0.2 % ao género desconhecido (n=2), verificando-se assim que a grande maioria dos participantes pertence ao género feminino (disponível em Anexo D).

No que respeita à idade dos participantes, esta encontra-se distribuída por categorias. Cerca de 2.85 % dos sujeitos possuem idades compreendidas entre os 22 e 32 anos (n=25), 12.31% entre os 33 e 43 anos (n=108), 48.92% entre os 44 e 54 anos (n= 429), 34.78% entre os 55 e 65 anos (n= 305) e 1.14% encontram-se acima dos 66 anos de idade (n= 10) (disponível em Anexo D). A média da idade dos sujeitos é de 51.2, possuindo um desvio padrão de 7.93, o que apesar de se tratar de uma amostra um pouco envelhecida, corresponde à realidade portuguesa, uma vez que, segundo os últimos dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência, a grande maioria dos professores possui idade igual ou superior aos 51 anos (DGEEC, 2022).

Segundo Coutinho (2016), a amostra alvo de uma investigação deverá ter em conta as características dos participantes, de forma que estas sejam semelhantes entre si, permitindo que os resultados do estudo sejam compreendidos e avaliados. Desta forma, considerando os objetivos do presente estudo, os ciclos de ensino onde mais se verifica ocorrências disciplinares (2º e 3º ciclo) e tendo em conta que é nas escolas públicas que a disciplina é mais evidente foram selecionados professores do 2º e 3ºciclo dos agrupamentos das escolas públicas (Henriques, 2017; Lemos, 2017). Assim, os participantes foram distribuídos pelos diferentes ciclos, onde 26.9% dos professores lecionam no 2º ciclo (n=236), 62% no 3º ciclo (n=544) e 11.1% em ambos os ciclos (2º e 3º ciclo) (n=97), verificando-se assim a sua grande maioria no 3ºciclo (62%) (disponível em Anexo D).

3.3. Instrumentos

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi construído de forma a ser possível recolher algumas informações sociodemográficas dos participantes, de modo a caracterizá-los e garantir que todos eram elegíveis para a investigação. As informações recolhidas dizem respeito ao género, idade, grupo disciplinar, tipo de ensino, ciclo de ensino que exerce, anos de serviço docente, anos de serviço no estabelecimento, se recebeu algum tipo de formação para gerir situações de indisciplina, se considera importante receber formação nesta área e se tivesse opção de escolha se permaneceria na carreira de professor.

Escala de perceção de autoeficácia para professores (Moura & Costa, 2016)

A escala de perceção de autoeficácia para professores, designada por *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* foi construída por Brouwers e Tomic (2001). O instrumento

foi adaptado e validado para a população portuguesa, pelos autores Moura e Costa (2016), possuindo um total de 24 itens e 3 dimensões: 1) gestão da turma e comportamento dos alunos na sala de aula (14 itens, $\alpha = .91$, e.g. “Eu consigo manter envolvidos na aula os alunos com comportamentos desafiantes”); 2) obtenção de apoio por parte dos colegas (5 itens, $\alpha = .92$, e.g. “Eu consigo sempre encontrar colegas com quem posso conversar sobre problemas no trabalho”); 3) obtenção de apoio por parte dos superiores (5 itens, $\alpha = .93$, e.g. “Eu estou confiante que, se necessário, eu consigo que os membros da direção executiva me ajudem”).

A primeira dimensão do questionário original, gestão da turma e do comportamento dos alunos na sala de aula foi construída pelos autores Emmer e Hickman (1991, citado por Moura & Costa, 2016), no qual, os itens pretendem avaliar a autoeficácia que os docentes possuem na gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula, não estando esta dimensão associada de forma direta à aprendizagem dos alunos. Tendo em conta o principal objetivo da presente investigação, a escala foi utilizada de forma a medir a perceção de autoeficácia dos docentes para a gestão de situações de indisciplina. Não obstante, Moura e Costa (2016) identificaram que o item 10 da dimensão gestão da turma e comportamento (“Nem sempre sou capaz de executar várias tarefas ao mesmo tempo”) comprometia a fiabilidade da escala, sendo que no estudo original de Brouwers e Tomic (2001) o item foi igualmente problemático. Neste sentido, na presente investigação, o item 10 também não consta no questionário.

No que respeita à escala de resposta é solicitado aos professores, que, para cada item, avaliem o quão confiantes se sentem em realizar a tarefa apresentada, numa escala tipo *likert*, com seis descritores associados (1 - discordo completamente; 2 – discordo; 3 - discordo moderadamente; 4 - concordo moderadamente; 5 - concordo; 6 - concordo completamente).

Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (Morgan, 2011)

A escala de avaliação do compromisso com a profissão docente, desenvolvida por Morgan (2011) tem como objetivo medir o compromisso dos professores com a profissão docente. A escala original apresenta um alfa de Cronbach de 0.89 e possui um total de 8 itens que se encontram distribuídos em duas dimensões: compromisso vocacional (4 itens, e.g. “I feel that teaching is really right for me” e compromisso organizacional (4 itens, e.g. “I am happy to continue working in this school”).

A escala desenvolvida por Morgan (2011) já foi utilizada em estudos anteriores com a população portuguesa, apresentando boas propriedades psicométricas (e.g. Peixoto et al., 2018). No entanto, Morgan (2011) no seu estudo original refere que o modelo com apenas um

fator apresenta índices de ajustamento melhores do que o modelo de dois fatores (compromisso vocacional e compromisso organizacional), por tal, para este estudo foram utilizados apenas os 5 itens formulados na positiva (e.g. “Sinto-me satisfeito(a) por ter decidido ser professor(a)”). Nesta escala é pedido aos docentes que escolham a opção que melhor reflete o grau de confiança relativamente à situação descrita apresentada, numa escala de resposta de 1 a 6 (1 - discordo completamente; 2 - discordo; 3 - discordo moderadamente; 4 - concordo moderadamente; 5 - concordo; 6 - concordo completamente).

Escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (Teacher Global Resilience) (Morgan, 2011)

A escala de avaliação da resiliência em contextos educativos foi construída por Morgan (2011) e pretende avaliar a resiliência dos professores. A escala original possui um total de 9 itens e um alfa de Cronbach de 0.91, já tendo sido utilizada em contexto português, apresentando boas propriedades psicométricas e superiores ao estudo original (e.g. Peixoto et al., 2018). A escala de avaliação da resiliência em contextos educativos apresenta uma escala de resposta tipo *likert* varia desde 1 a 5 (1- discordo completamente; 2 – discordo; 3 - não concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 - concordo totalmente), no qual, é solicitado aos docentes que reflitam sobre o grau de confiança em relação à situação descrita apresentada (e.g. “Ultrapassar os contratemplos na escola”).

Escala de avaliação das emoções na profissão docente (TES) (Frenzel et al., 2016).

A escala de avaliação das emoções na profissão docente, originalmente conhecida por *Teacher Emotion Questionnaire* (TEQ) (Frenzel et al., 2016) tem como objetivo avaliar as emoções dos professores associadas ao processo de ensino. A escala construída por Frenzel et al. (2016) é composta por 12 itens, com uma escala de resposta tipo *likert* que varia de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente) e avalia três dimensões: 1) prazer (4 itens, e.g. “I generally enjoy teaching”); 2) zanga (4 itens, e.g. “I often have reasons to be angry while I teach”); 3) ansiedade (4 itens, e.g. “I am often worried that my teaching isn’t going so well”).

Para este estudo foi utilizada a versão de Manasia et al. (2020), que inclui todos os itens utilizados por Frenzel et al. (2016), à exceção do item 11 (“I generally feel tense and nervous while teaching”), devido aos resultados obtidos pelas análises exploratórias e confirmatórias, passando assim a terceira dimensão (ansiedade) a ter 3 itens, ao invés dos 4 itens originais da dimensão. Assim, à semelhança da escala original, o instrumento utilizado por Manasia et al.

(2020) possui três dimensões: 1) prazer (4 itens, $\alpha = .717$); 2) zanga (4 itens, $\alpha = .81$); 3) ansiedade (3 itens, $\alpha = .88$).

Ambas as versões não possuem adaptação e validação para a população portuguesa. No entanto, a sua adaptação e tradução para a realidade portuguesa encontra-se neste momento em fase de publicação, sendo que o manuscrito ainda não foi publicado. A presente investigação utilizou a tradução pelos autores Silva et al. (não publicado). Assim, a versão final da escala a ser aplicada no presente estudo é composta por 11 itens, onde à semelhança com a escala de Manasia et al. (2020) é pedido aos docentes que de acordo com uma escala de resposta tipo *likert* de 1 a 5 (1 - muito pouco; 2 – pouco; 3 – moderadamente; 4 – bastante; 5 – muito), escolham a opção que melhor reflete a sua opinião mediante a frase apresentada.

3.4. Procedimento da recolha de dados

A recolha de dados foi realizada *online* recorrendo-se à plataforma *Qualtrics*, de forma a obter o maior número de participantes possíveis. Primeiramente, foi estabelecido contacto com a Direção Geral de Ensino Superior (DGES) para aprovação da realização da presente investigação. Posteriormente, a esta aprovação, a investigação foi divulgada via *e-mail*, mediante o contacto com todos os órgãos competentes e diretivos de agrupamentos públicos de Portugal, recorrendo-se às informações de contacto existentes nas bases de dados das direções regionais de áreas distintas de todo o país. Este contacto contou com todas as informações do presente estudo, incluindo o *link* para o questionário (disponível em Anexo A), o consentimento informado (disponível em Anexo B) e a carta aos professores (disponível em Anexo C), assegurando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações fornecidas.

Os dados foram recolhidos entre janeiro e fevereiro de 2023, sendo a ordem dos instrumentos aplicados a seguinte: questionário sociodemográfico; escala de perceção de autoeficácia para professores (Moura & Costa, 2016); escala de avaliação das emoções na profissão docente (TES) (Frenzel et al., 2016); escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (Morgan, 2011); escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (Morgan, 2011).

3.5. Procedimento da análise dos dados

Findada a recolha de dados para o presente estudo, de forma a ser realizado o tratamento estatístico, os dados foram inseridos nas bases de dados do Software Jamovi 2.3. A análise estatística dos dados incluiu cálculos de estatística descritiva (frequências, médias e desvios-padrão). Apesar da amostra inicial contar com 1234 professores, foram excluídos 357 participantes, dado ao facto de não corresponderem aos critérios definidos para a participação do estudo e por ter sido considerada uma taxa de 100% de progresso de resposta para a presente investigação, perfazendo assim uma amostra final com 877 professores.

Após análise estatística descritiva dos dados, seguiu-se a análise fatorial dos instrumentos aplicados (análises confirmatórias e exploratórias), sobre a matriz de correlações, pelo método de extração de máxima verossimilhança (*maximum likelihood*) combinado com rotação promax (*promax*). Para avaliar o ajustamento global do modelo e as qualidades psicométricas dos instrumentos, foram realizadas análises fatoriais confirmatórias (AFC) e exploratórias (AFE), calculando-se em simultâneo o X^2 (teste do qui-quadrado) e os respetivos índices de ajustamento: CFI (*Comparative Fit Index*); TLI (*Tucker Lewis Index*); SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*). Além disso, nas AFEs foram verificados os pressupostos, isto é, o Teste de Esfericidade de Bartlett e a Medida da Adequação da Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Para o Teste de Esfericidade de Bartlett foram considerados valores significativos (ou seja, $p < 0.05$) e para a medida de KMO foram aceites valores superiores a 0.7 (Marôco, 2007).

De forma a garantir a validade convergente dos instrumentos e ser possível obter um bom ajustamento em todos os modelos, procedeu-se à eliminação de determinados itens (*model trimming*), excluindo os itens que apresentavam cargas fatoriais inferiores a 0.40 e índices de modificação muito elevados. Assim, para os índices CFI e TLI foi considerado um ajustamento adequado, valores até 0.90 e um bom ajuste, todos os valores superiores a 0.95. No que respeita ao índice RMSEA, todos os valores até 0.06 foram classificados como bons resultados, no entanto, valores até 0.08 foram aceites (Hu & Bentler, 1999). Para avaliar a fiabilidade dos instrumentos, recorreu-se ao cálculo do alfa de Cronbach, sendo que valores superiores a 0.70 são consideráveis, revelando assim uma boa fiabilidade e consistência interna dos instrumentos aplicados (Marôco, 2007).

De forma a responder às questões de investigação do presente estudo, foram realizadas Regressões Lineares Simples, com o objetivo de avaliar a relação entre a autoeficácia na gestão de sala de aula e as restantes variáveis (compromisso, resiliência e emoções). Por outro lado,

foram verificados os pressupostos de aplicação para a realização das Regressões Lineares Simples (Marôco, 2007), nomeadamente, o pressuposto da homocedasticidade dos resíduos (gráfico dos resíduos), pressuposto da distribuição normal (Shapiro-Wilk e Gráfico Q-Q), o pressuposto da independência dos resíduos/erros (Teste de Autocorreção de Durbin-Watson) e o pressuposto da Multicolinearidade.

4 – Resultados

4.1. Análise das propriedades psicométricas

Escala de percepção de autoeficácia para professores (Moura & Costa, 2016)

Na escala de percepção de autoeficácia para professores (Moura & Costa, 2016) num primeiro momento, através da AFE foi sugerido um modelo de três fatores. Assim, tal como é observado na Tabela 1, os itens foram divididos pelos três fatores sugeridos e de forma, a ir ao encontro ao modelo fatorial original, os três fatores acrescidos respeitam as designações propostas por Moura e Costa (2016) nas restantes dimensões: gestão do ensino (AEGSA_7, AEGSA_10 e AEGSA_11), gestão do comportamento (AEGSA_2, AEGSA_5, AEGSA_3, AEGSA_6, AEGSA_4 e AEGSA_1) e gestão das regras (AEGSA_12, AEGSA_13 e AEGSA_8) (disponível em Anexo E).

De acordo com a AFC $r(\chi^2(272) = 51, p < .001)$ todos os itens apresentam um grau de saturação igual ou superior a 0.40. Como é possível observar na Tabela 2 e na Tabela 3, o modelo apresenta um bom ajustamento em todos os índices, uma vez que os índices CFI e o TLI apresentam valores superiores a 0.95 e o RMSEA e o SRMR inferiores a 0.08 (Hu & Bentler, 1999). Através da Tabela 4 verifica-se que a escala apresenta bons índices de consistência interna nos três fatores, onde todos os valores são superiores a 0.70, indicando a boa fiabilidade do instrumento (Marôco, 2007) (disponível em Anexo F).

Tabela 1

Análise fatorial confirmatória da Escala da Percepção de Autoeficácia para Professores (AFC)

Fator	Indicator	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Gestão comportamento	AEGSA_2	0.698	0.0278	25.1	<.001
	AEGSA_5	0.770	0.0264	29.2	<.001
	AEGSA_3	0.711	0.0284	25.1	<.001
	AEGSA_6	0.801	0.0245	32.7	<.001
	AEGSA_4	0.757	0.0255	29.7	<.001
	AEGSA_1	0.741	0.0276	26.9	<.001
Gestão ensino	AEGSA_7	0.883	0.0308	28.7	<.001
	AEGSA_10	0.970	0.0322	30.1	<.001
	AEGSA_11	0.864	0.0298	29.0	<.001
Gestão regras	AEGSA_12	0.680	0.0298	22.8	<.001
	AEGSA_13	0.818	0.0287	28.5	<.001
	AEGSA_8	0.700	0.0288	24.3	<.001

Nota. AEGSA – Autoeficácia na gestão da sala de aula

Tabela 2

Teste χ^2 da Escala de percepção de autoeficácia para professores (AFC)

χ^2	df	p
272	51	<0.001

Tabela 3

Análise fatorial da qualidade do ajustamento do modelo da Escala de percepção de autoeficácia para professores (AFC)

CFI	TLI	SRMR	RMSEA
0.970	0.961	0.0261	0.0703

Tabela 4

Validade fatorial - Consistência Interna da Escala de percepção de autoeficácia para professores (Alfa de Cronbach's) (AFC)

Gestão comportamento	Gestão ensino	Gestão regras
0.913	0.869	0.802

Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (Morgan, 2011)

Para a escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (Morgan, 2011), todos os itens foram inseridos em apenas um fator, devido a se tratar de uma escala unidimensional (CPD_1, CPD_2, CPD_3, CPD_4 e CPD_5). Mediante, a AFE, foi retirado o item CPD_3, dado ao facto de ter sido o item que apresentou índices de modificação mais elevados e estar a comprometer o modelo de medida (nomeadamente, o RMSEA) (disponível em Anexo G). Assim, após a remoção do item CPD_3, de acordo com a AFC $r(\chi^2(8.95)=2, p < .011)$ verifica-se que, o modelo apresenta um bom ajustamento uma vez que, os índices do CFI e TLI são superiores a 0.95 e os valores do SRMR e RMSEA são inferiores a 0.08 (Hu & Bentler, 1999), tal como é possível observar na Tabela 5, a Tabela 6 e a Tabela 7 (disponível em Anexo H). No que respeita, à fiabilidade do instrumento, ainda que o alfa de Cronbach apresente um valor de 0.723, verifica-se que de acordo com a Tabela 8, a escala de avaliação

do compromisso com a profissão docente, apresenta uma boa consistência interna (Marôco, 2007) (disponível em Anexo H).

Tabela 5

Análise fatorial confirmatória da Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente

Fator	Indicator	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Fator 1	CPD_1	1.063	0.0350	30.3	<.001
	CPD_2	0.720	0.0300	24.0	<.001
	CPD_4	0.635	0.0578	11.0	<.001
	CPD_5	1.044	0.0534	19.5	<.001

Nota. CPD – Compromisso com a profissão docente

Tabela 6

Teste χ^2 da Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (AFC)

χ^2	df	p
8.95	2	<0.011

Tabela 7

Análise fatorial da qualidade do ajustamento do modelo da Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (AFC)

CFI	TLI	SRMR	RMSEA
0.994	0.981	0.0185	0.0629

Tabela 8

Validade fatorial - Consistência Interna da Escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (Alfa de Cronbach's)

Fator 1
0.723

Escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (Morgan, 2011)

No que concerne à escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (Teacher Global Resilience) (Morgan, 2011), dado facto de se tratar de uma escala unidimensional, na AFE, todos os itens da escala foram inseridos em apenas um fator, isto é, RES_1, RES_2, RES_3, RES_4, RES_5, RES_6, RES_7, RES_8 e RES_9 (disponível em Anexo I). Após a AFE foram eliminados os itens RES_2, RES_3, RES_4 e RES_6, devido a estes apresentarem índices de modificação elevados e estarem a comprometer o modelo de medida (nomeadamente, o RMSEA). Assim, de acordo com a AFC $r(\chi^2(25.3) = 5, p < .001)$ (ver Tabela 9) é possível verificar que o RMSEA é superior a 0.05 e o CFI e o TLI são superiores a 0.95, apresentando, um bom ajustamento o modelo (Hu & Bentler, 1999), tal como pode ser observado na Tabela 10 e na Tabela 11 (disponível em Anexo J). No que respeita à consistência interna do instrumento, através da apuração do alfa de Cronbach, verifica-se na Tabela 12 que a escala apresenta uma boa fiabilidade, dado ao facto de apresentar um índice superior a 0.70 (disponível em Anexo J) (Marôco, 2007).

Tabela 9*Análise fatorial confirmatória da Escala de avaliação da resiliência em contextos educativos*

Fator	Indicator	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Fator 1	RES_1	0.522	0.0245	21.3	<.001
	RES_5	0.662	0.0316	21.0	<.001
	RES_7	0.550	0.0239	23.0	<.001
	RES_8	0.622	0.0294	21.2	<.001
	RES_9	0.687	0.0297	23.2	<.001

Nota. RES – Resiliência em contextos educativos**Tabela 10***Teste χ^2 da Escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (AFC)*

χ^2	df	p
25.3	5	<0.001

Tabela 11*Análise fatorial da qualidade do ajustamento do modelo da Escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (AFC)*

CFI	TLI	SRMR	RMSEA
0.986	0.972	0.0198	0.0681

Tabela 12

Validade fatorial - Consistência Interna da Escala avaliação da resiliência em contextos educativos (Alfa de Cronbach's)

Fator 1
0.826

Escala de avaliação das emoções na profissão docente (TES) (Frenzel et al., 2016)

Para a escala de avaliação das emoções na profissão docente (TES) (Frenzel et al., 2016) realizou-se uma AFE e AFC, no qual os itens foram divididos em dois fatores, fator 1 (emoções positivas) e fator 2 (emoções negativas), uma vez que foram formuladas diferentes questões mediante o tipo de emoções. Para o fator 1, foram incluídos, os itens EEPD_1, EEPD_4, EEPD_7, EEPD_9 e EEPD_10 e para o fator 2 os itens EEPD_2, EEPD_3, EEPD_5, EEPD_6, EEPD_8 e EEPD_11 (disponível em Anexo K).

Na AFE, verificou-se que em ambos os fatores, nem todos os itens apresentavam um grau de saturação superior a 0.40, nomeadamente, os itens EEPD_9 e EEPD_3. Por tal, foi necessário realizar um novo ajustamento, sendo assim removidos na AFC, os itens EEPD_9 e EEPD_3 e conseqüentemente os itens EEPD_2 e EEPD_6, por apresentarem índices de modificação muito altos e estarem a comprometer o modelo de medida (nomeadamente, o RMSEA e o TLI) (disponível em Anexo K).

Desta forma, de acordo com a AFC $\chi^2(74) = 13, p < .001$, com a Tabela 13 e a Tabela 14 e após a remoção dos itens referidos (EEPD_2, EEPD_3, EEPD_6 e EEPD_9) é possível observar que todos os itens assumem, assim, uma boa saturação (Marôco, 2007) (disponível em Anexo L). Relativamente, à qualidade do ajustamento da escala, verifica-se na Tabela 15 que tanto o CFI e o TLI possuem um ajustamento adequado, uma vez que, apresentam valores superiores a 0.90. Por outro lado, o RMSEA, apresenta um valor de 0.0731, revelando um bom resultado, dado ao facto, de ser considerado aceitável valores até 0.08 (Hu & Bentler, 1999). No que diz respeito, à consistência interna, através da apuração do alfa de Cronbach, na Tabela 16 verifica-se um valor superior a 0.70 em ambos os fatores, indicando desta forma a boa fiabilidade do instrumento (Marôco, 2007) (disponível em Anexo L).

Tabela 13*Análise fatorial confirmatória da Escala das Emoções Na Profissão Docente (AFC)*

Fator	Indicator	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Emoções positivas	EEPD_10	0.630	0.0223	28.3	<.001
	EEPD_4	0.732	0.0253	28.9	<.001
	EEPD_1	0.716	0.0242	29.6	<.001
	EEPD_7	0.703	0.0268	26.3	<.001
Emoções negativas	EEPD_8	0.712	0.0317	22.5	<.001
	EEPD_11	0.978	0.0397	24.7	<.001
	EEPD_5	0.641	0.0361	17.8	<.001

Nota. EEPD – Emoções na profissão docente**Tabela 14***Teste χ^2 da Escala de Emoções na Profissão Docente (AFC)*

χ^2	df	p
74.0	13	<0.001

Tabela 15

Análise fatorial confirmatória da qualidade do ajustamento do modelo da Escala de Emoções na Profissão Docente (AFC)

CFI	TLI	SRMR	RMSEA
0.980	0.967	0.0331	0.0731

Tabela 16

Validade fatorial - Consistência Interna da Escala de Emoções na Profissão Docente (Alfa de Cronbach's)

Emoções positivas	Emoções negativas
0.886	0.767

4.2. Regressões lineares

Todos os pressupostos de aplicação para a realização das Regressões Lineares Simples foram verificados, mais especificamente, o pressuposto da homocedasticidade dos resíduos, o pressuposto da distribuição normal, o pressuposto da independência dos resíduos/erros e o pressuposto da multicolinearidade.

Até que medida professores que se percecionam como mais eficazes na gestão da indisciplina estão mais comprometidos com a profissão?

Foi realizado uma regressão linear simples, no qual, observa-se que a autoeficácia da gestão da sala de aula prediz positivamente o compromisso. Como é possível verificar na tabela 17, a dimensão mais forte é a “autoeficácia na gestão da sala de aula (comportamento)” ($\beta = 0.241$; $p < .001$), seguindo-se a dimensão da “autoeficácia na gestão da sala de aula (ensino)”

($\beta = 0.133$; $p < .009$) e “autoeficácia na gestão da sala de aula (regras)” ($\beta = 0.109$; $p < .026$) (Anexo M).

O resultado do R^2_a indica que cerca da 19.3% da variabilidade total da variável compromisso (CDP) é explicada pelo modelo estrutural ($F(3, 873) = 71.1, p = .001$). Com base nestes resultados podemos verificar que o modelo é estatisticamente significativo, revelando que professores com maiores níveis de autoeficácia na gestão de sala de aula são mais comprometidos com a profissão docente (disponível em Anexo M).

Tabela 17

Regressão linear simples - AEGSA e CPD

Preditor	B	Erro-padrão	β	Intervalo de Confiança a 95%		t	p
				Lim. Inferior	Superior		
Intercepto	1.612	0.2080				7.75	<.001
AEGSA_E	0.140	0.0533	0.133	0.0338	0.232	2.63	0.009
AEGSA_C	0.315	0.0674	0.241	0.1399	0.342	4.68	<.001
AEGSA_R	0.137	0.0610	0.109	0.0134	0.205	2.24	0.026

Teste ao Modelo Global						
Modelo	R ² Ajustado	F	gl1	gl2	p	
1	0.193	71.1	3	873	<.001	

Nota. AEGSA – Autoeficácia na gestão da sala de aula; CDP – Compromisso com a profissão docente; AEGSA_E – Autoeficácia na gestão da sala de aula (ensino); AEGSA_C – Autoeficácia na gestão da sala de aula (comportamento); AEGSA_R – Autoeficácia na gestão da sala de aula (regras).

Até que medida professores que se percebem como mais eficazes na gestão da indisciplina são mais resilientes na carreira docente?

Através da regressão linear simples foi demonstrado que a autoeficácia da gestão da sala de aula prediz positivamente a resiliência. Na tabela 18, verifica-se que existe dois preditores positivos, a “autoeficácia na gestão da sala de aula (ensino) ($\beta = 0.235$; $p < .001$) e a “autoeficácia na gestão da sala de aula (comportamento)” ($\beta = 0.277$; $p < .001$), seguindo-se a “autoeficácia na gestão da sala de aula (regras)” ($\beta = 0.120$; $p < .007$).

O modelo global explicou 33.4 % da variabilidade total da variável resiliência (RES) ($F(3, 873) = 147$, $p = .001$). Desta forma, o modelo é estatisticamente significativo, revelando que professores com maiores níveis de autoeficácia na gestão de sala de aula são mais comprometidos com a profissão docente (disponível em Anexo N).

Tabela 18*Regressão linear simples - AEGSA e RES*

Preditor	B	Erro-Padrão	β	Intervalo de Confiança a 95%		t	p
				Lim. Inferior	Superior		
Intercepto	1.4256	0.1234				11.55	<.001
AEGSA_C	0.2368	0.0400	0.277	0.1854	0.369	5.92	<.001
AEGSA_E	0.1619	0.0316	0.235	0.1450	0.325	5.12	<.001
AEGSA_R	0.0981	0.0362	0.120	0.0330	0.207	2.71	0.007

Teste ao Modelo Global						
Modelo	R ² Ajustado	F	gl1	gl2		p
1	0.334	147	3	873		<.001

Nota. Valores a negrito indicam efeitos significativos; AEGSA – Autoeficácia na gestão da sala de aula; RES – Resiliência em contextos educativos; AEGSA_E – Autoeficácia na gestão da sala de aula (ensino); AEGSA_C – Autoeficácia na gestão da sala de aula (comportamento); AEGSA_R – Autoeficácia na gestão da sala de aula (regras).

Até que medida as crenças dos professores sobre gestão da indisciplina estão relacionadas com as emoções?

Como é possível observar na tabela 19, a regressão linear simples mostra que a autoeficácia da gestão de sala de aula prediz de forma positiva as emoções positivas, sendo as

dimensões da “autoeficácia na gestão da sala de aula (comportamento)” ($\beta = 0.298$; $p < .001$) e da “autoeficácia na gestão da sala de aula (regras)” ($\beta = 0.223$; $p < .001$) as principais preditoras das emoções positivas.

Com base no resultado do R^2_a constata-se que 33.7 % da variabilidade total da variável emoções positivas é explicada pelo modelo global ($F(3, 873) = 149$, $p = .001$). Assim sendo, verifica-se o modelo é estatisticamente significativo, o que indica que professores com maiores níveis de autoeficácia na gestão de sala de aula experienciam emoções mais positivas em sala de aula (disponível em Anexo O).

Tabela 19*Regressão linear simples - AEGSA e EEPD_EP*

Preditor	B	Erro-padrão	β	Intervalo de Confiança a 95%		t	p
				Lim. Inferior	Superior		
Intercepto	1.3407	1.360				9.86	<.001
AEGS_A_C	0.2808	0.0440	0.298	0.2060	0.389	6.37	<.001
AEGS_A_E	0.0874	0.0348	0.115	0.0250	0.205	2.51	0.012
AEGS_A_R	0.2010	0.0399	0.223	0.1359	0.309	5.04	<.001

Teste ao Modelo Global						
Modelo	R ² Ajustado	F	gl1	gl2	p	
1	0.337	149	3	873	<.001	

Nota. Valores a negrito indicam efeitos significativos; AEGSA – Autoeficácia na gestão da sala de aula; EEPD_EP – Emoções positivas na profissão docente; AEGSA_E – Autoeficácia na gestão da sala de aula (ensino); AEGSA_C – Autoeficácia na gestão da sala de aula (comportamento); AEGSA_R – Autoeficácia na gestão da sala de aula (regras).

Na tabela 20, observa-se que as dimensões da “autoeficácia na gestão da sala de aula (comportamento)” ($\beta = -0.3633$; $p < .001$) e da “autoeficácia na gestão da sala de aula (ensino)” ($\beta = -0.1810$; $p < .001$) são as dimensões que apresentam resultados mais elevados. O modelo estrutural da regressão explica 21 % da variabilidade total da variável emoções negativas, sendo que o modelo é estatisticamente ($F(3, 873) = 78.5$; $p = .001$) revelando que professores com maiores níveis de autoeficácia na gestão de sala de aula experienciam um número inferior de emoções negativas em sala de aula (disponível em Anexo P).

Tabela 20*Regressão linear simples - AEGSA e EEPD_EN*

Preditor	B	Erro-padrão	β	Intervalo de Confiança a 95%		t	p
				Lim. Inferior	Superior		
Intercepto	4.5490	0.1179				25.57	<.001
AEGS A_C	-0.4108	0.0576	-0.3633	-0.4633	-0.2633	-7.13	<.001
AEGS A_E	-0.1650	0.0456	-0.1810	-0.2791	-0.0829	-3.62	<.001
AEGS A_R	0.0778	0.0522	0.0719	-0.0228	-0.0228	1.49	0.137

Teste ao Modelo Global						
Modelo	R ² Ajustado	F	gl1	gl2	p	
1	0.210	78.5	3	873	<.001	

Nota. Valores a negrito indicam efeitos significativos; AEGSA – Autoeficácia na gestão da sala de aula; EEPD_EN – Emoções negativas na profissão docente; AEGSA_E – Autoeficácia na gestão da sala de aula (ensino); AEGSA_C – Autoeficácia na gestão da sala de aula (comportamento); AEGSA_R – Autoeficácia na gestão da sala de aula (regras).

Até que medida a resiliência atua como mediador entre a autoeficácia na gestão de sala de aula e o compromisso?

Foi testado um modelo no qual se prevê que a resiliência atua como variável mediadora entre autoeficácia na gestão de sala de aula (comportamento) e o compromisso. O modelo apresenta índices de ajustamento muito bons ($\chi^2 = 205,997$, $gl = 74$, $p < .000$, CFI = .978, RMSEA = .045, SRMR = .031). Tal como é possível observar através da Tabela 21 e da Figura 1, o efeito da autoeficácia na gestão de sala de aula (comportamento) no compromisso (Efeito

indireto: $\beta = 0.36$) é totalmente mediado pela resiliência. Ao examinar a variância explicada constata-se que 46% do compromisso ($p < .000$) é explicado pelo modelo estrutural. Com base nestes resultados, podemos inferir que os professores mais resilientes percebem-se como sendo mais eficazes na gestão de sala de aula (dimensão comportamento) e estão mais comprometidos com a profissão docente.

Tabela 21

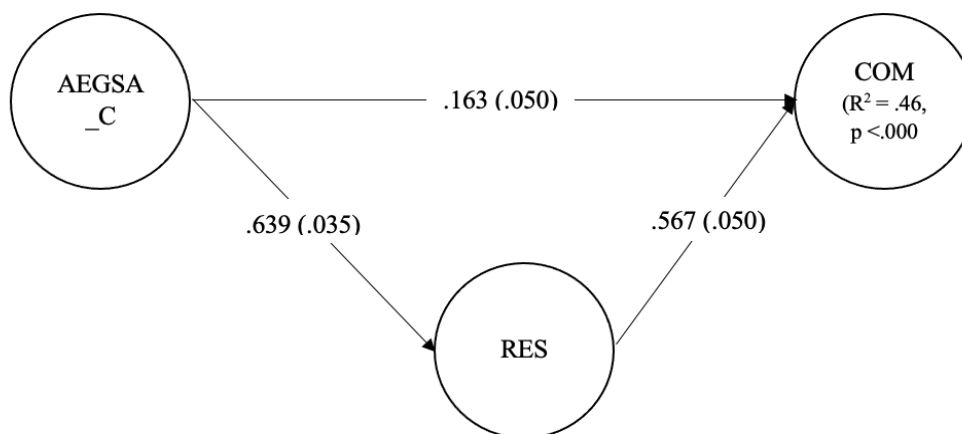
Estimativas dos efeitos indiretos dos intervalos de confiança de 95% para a mediação da Resiliência entre a Autoeficácia na gestão de sala de aula_comportamento e o Compromisso

	β	p	Intervalo de Confiança a 95%	
			Lim. Inferior	Superior
			Efeitos Indiretos	
AEGSA_C sobre CPD	.36	<.000		
mediado por RES			.36	.296 .431

Nota. Valores a negrito indicam efeitos significativos; AEGSA_C – Autoeficácia na gestão de sala de aula (comportamento); CPD – Compromisso com a profissão docente; RES – Resiliência.

Figura 1

Modelo de mediação entre a Resiliência, Autoeficácia na gestão de sala de aula (comportamento) e o Compromisso



5 - Discussão

5.1. Discussão dos resultados

Neste capítulo é realizada uma interpretação sobre todo o trabalho realizado na presente investigação, incluindo os resultados obtidos na secção anterior. O principal objetivo deste estudo consistiu em analisar a relação entre a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e outras variáveis ligadas à profissão docente, nomeadamente, o compromisso, resiliência e emoções. Por tal, foram colocadas quatro questões de investigação: 1) até que medida professores que se percecionam como mais eficazes na gestão da indisciplina estão mais comprometidos com a profissão? 2) até que medida professores que se percecionam como mais eficazes na gestão da indisciplina são mais resilientes na carreira docente? 3) até que medida as crenças dos professores sobre gestão da indisciplina estão relacionadas com as emoções? 4) até que medida a resiliência atua como mediador entre a autoeficácia na gestão de sala de aula e compromisso?

Através da realização da pesquisa bibliográfica foram encontrados poucos estudos dentro das temáticas abordadas, sendo possível afirmar que se trata do primeiro estudo em

Portugal que se debruça sobre a relação entre as variáveis apresentadas e exclusivamente sobre a dimensão da gestão de sala de aula. No que respeita ao tema da investigação, isto é, a perceção da autoeficácia dos professores na gestão de sala de aula, são muito poucos os estudos realizados que remetem unicamente para a dimensão comportamental, ou seja, para a indisciplina. Neste sentido, durante a revisão da literatura científica optou-se por incluir investigações que recaiam sobre a autoeficácia docente em todas as dimensões, principalmente na sua relação com outras variáveis analisadas.

De forma a concretizar os objetivos estipulados foi necessário estudar, analisar e seleccionar quais os instrumentos que melhor se adaptavam às questões de investigação formuladas. Neste sentido, uma vez que algumas das escalas aplicadas não foram utilizadas até ao momento de forma consistente na literatura científica e a escala das emoções na profissão docente (Frenzel et al., 2016) ainda não ter sido utilizada na população portuguesa, foi necessário avaliar a validade e fiabilidade destas. Assim sendo, relativamente às análises psicométricas dos instrumentos, todas as escalas apresentaram índices de ajustamento excelentes, surgindo desta forma evidências para a validação do instrumento construído por Frenzel et al. (2016).

Não são poucas as evidências que comprovam a robustez da variável autoeficácia e a forma como esta influencia os aspetos psicossociais do ser humano, nas várias áreas em que estes aspetos podem ser analisados. Atualmente, face às investigações dentro da temática da autoeficácia docente, o senso de eficácia dos professores é incontestável na previsão do desempenho destes enquanto professores, no processo de ensino e aprendizagem e no desempenho académico dos alunos. Além disso, a autoeficácia é considerada um dos preditores mais fortes do comportamento humano (Bandura, 1997). Segundo, Tschannen-Moran e Hoy (2007) os professores que possuem crenças de autoeficácia mais elevadas são mais dedicados à carreira docente, mais focados nas dificuldades dos alunos e lidam melhor com os alunos mais difíceis. Contrariamente, quando o professor se percebe como pouco competente para realizar determinada tarefa, coloca menos esforço na sua realização, o que terá repercussões negativas para o processo de ensino e aprendizagem em qualquer domínio (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

O compromisso é visto como uma convicção interna e motivação pessoal para concluir uma tarefa ou alcançar um objetivo estabelecido, onde quanto menor é a confiança do indivíduo em realizar uma tarefa, menor é o seu compromisso para alcançar os objetivos da mesma (Bandura, 1977; Ryan & Deci, 2000). As crenças de autoeficácia são um preditor significativo do compromisso docente (Chesnut & Burley, 2015; Demir, 2020; Fathi & Rostami, 2018;

González et al., 2018; McKim & Velez, 2015), sendo a dimensão de gestão de sala de aula considerada uma das dimensões da autoeficácia que mais prediz o compromisso com o ensino (Zee & Koomen, 2016). Além disso, quando os professores percebem muita indisciplina dentro das suas salas de aula, as suas crenças de autoeficácia são diminuídas, e consequentemente, os níveis de compromisso com a profissão docente são mais baixos (Grant et al., 2019). Assim sendo, é natural que quanto mais os professores são confrontados com comportamentos disruptivos, menos confiança têm em si próprios e menos são comprometidos com o ensino.

É neste seguimento, que colocamos como primeira questão de investigação “até que medida professores que se percebem como mais eficazes na gestão da indisciplina estão mais comprometidos com a profissão”, de forma a perceber qual é a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e o compromisso docente. Uma vez que a escala utilizada, construída por Morgan (2011), ainda não foi aplicada de forma consistente em Portugal, foi necessário proceder-se à sua análise psicométrica, no qual, foi demonstrado que a versão com 4 itens avalia o compromisso de forma positiva, possuindo também boas qualidades psicométricas, em comparação, por exemplo, com o estudo realizado em Portugal por Peixoto et al. (2018).

De forma geral, os resultados obtidos permitem concluir que existe uma relação positiva entre a percepção de eficácia na gestão de sala de aula e o compromisso docente e que a autoeficácia docente é um preditor significativo do compromisso dos professores. Foi verificado que a percepção de autoeficácia na gestão de sala de aula (dimensão comportamento) é um preditor do compromisso docente, explicando 19.3% da sua variância, indo ao encontro de estudos mais recentes (e.g. Chesnut & Burley, 2015; Fathi & Rostami, 2018; González et al., 2018; Zee & Koomen, 2016). Desta forma, podemos concluir que à medida que aumentam as crenças de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, os níveis de compromisso com a profissão docente também aumentam. Assim, quanto mais os professores se percebem eficazes na gestão de sala de aula, mais comprometidos são com a profissão docente.

Atualmente, a resiliência é um dos conceitos mais estudados no mundo, dado ao facto de esta ser considerada um aspeto crucial para diversos construtos. A resiliência na profissão docente tem-se mostrado como um dos fatores que mais influencia os professores a manterem-se na profissão (Gu & Day, 2013) e a lidarem com situações de indisciplina em sala de aula (Kavgaci, 2022). As crenças de autoeficácia dos professores influenciam os seus níveis de resiliência, uma vez que, a confiança nas suas competências para enfrentar desafios, aumenta

a capacidade de superar adversidades na educação, tornando-os mais resilientes diante das dificuldades (Bandura, 1997; Kavgaci, 2022; Ngui & Lay, 2020; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Razmjoo & Ayoobiyan, 2019). Segundo Gu e Day (2006), a resiliência dos professores é influenciada mediante os ambientes e cenários que o professor enfrenta nas suas salas de aula, pelo que, os professores que lidam com alunos mais indisciplinados, precisam de níveis de resiliência superiores aqueles professores que possuem alunos mais tranquilos (Antonio, 2023; Daniilidou et al. 2020; Kavgaci, 2022; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Desta forma, as crenças de autoeficácia docente relacionam-se de forma positiva com a resiliência dos professores, no qual a competência para gerir a sala de aula torna-se ainda mais importante face a esta ser um antecedente da resiliência dos professores (Fernandes et al., 2019), sendo assim, foi colocado a seguinte questão “até que medida os professores que se percecionam como mais eficazes na gestão da indisciplina são mais resilientes na carreira docente?” (Questão nº 2).

À semelhança da escala de avaliação do compromisso com a profissão docente (Morgan, 2011), a escala de avaliação da resiliência em contextos educativos (Morgan, 2011) apresenta muito pouca evidência científica na população portuguesa. Neste sentido, foi também necessário proceder-se à análise fatorial do instrumento, no qual, foi verificado que o instrumento apresenta boas qualidades psicométricas. Através dos resultados obtidos, foi demonstrado que as crenças de autoeficácia da gestão de sala de aula são um preditor significativo da resiliência dos professores, uma vez que, de acordo com o modelo, 33.4 % da variabilidade da resiliência é explicada pela perceção de autoeficácia para a gestão de sala de aula. Neste sentido, podemos inferir que as crenças de autoeficácia de gestão de sala ligadas ao comportamento e ensino são preditores da resiliência dos professores. Assim, confirma-se que quanto mais os professores se percecionam como eficazes a gerir situações de indisciplina, mais resilientes apresentam ser em contextos educativos.

As emoções podem ter um impacto positivo ou negativo na saúde mental e física das pessoas (Damásio, 1998; Reyes et al., 2012), no qual deverá existir uma atenção redobrada sobre o estudo e compreensão destas na profissão docente, devido a tratar-se de um dos grupos profissionais com mais suscetibilidade psicológica (Antonio, 2023). As emoções dos professores desempenham um papel fundamental na sua gestão da sala de aula, pois influenciam de forma direta a aprendizagem dos alunos (Reyes et al., 2012; Zee & Koomen, 2016). Além disso, a indisciplina é considerada uma das principais fontes de *stress* e *burnout* dos professores (Aloe et al., 2014; Antonio, 2023; Brouwers & Tomic, 2000). As emoções possuem uma natureza multidimensional e por tal, são consideradas preditores de vários construtos, mas também são vistas como conseqüentes de diversas variáveis. Na comunidade

científica ainda não foi encontrado um consenso entre os autores, sobre a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores e as emoções na carreira docente (Chen, 2019), muito menos sobre a associação entre a dimensão gestão de sala de aula e as emoções experienciadas pelos professores. Manasia et al. (2020), Zee e Koomen (2016) verificaram que as crenças de autoeficácia influenciam o bem-estar geral dos indivíduos, indo ao encontro dos pressupostos defendidos por Bandura (2007), onde a percepção de eficácia influencia todos os processos cognitivos e psicológicos do ser humano e a forma como este gere as suas emoções. Por outro lado, ainda que as crenças de autoeficácia docente sejam um preditor das emoções dos professores, existem alguns estudos que verificam que esta associação é assimétrica e não bidirecional, uma vez que, níveis altos de percepção de eficácia parecem prever emoções positivas, enquanto as emoções negativas aparentam antecipar baixos níveis de percepção de autoeficácia (Búric et al., 2020).

Ainda que as emoções tenham recebido nos últimos anos especial atenção por parte da comunidade internacional científica, são poucos os estudos que avaliam determinadas emoções nos professores, como é o exemplo, do prazer e da ansiedade e zanga, que são nada mais, nada menos, as emoções mais experienciadas pelos professores em sala de aula (Frenzel et al., 2016), sendo que em Portugal, os estudos nesta área são ainda mais escassos, podendo-se afirmar a sua existência praticamente nula. É neste sentido que surge a necessidade de analisar as relações entre a autoeficácia da gestão de sala de aula e as emoções dos professores e aprofundar o conhecimento sobre esta temática, uma vez que, em Portugal ainda não há nenhum estudo que comprove esta associação. Além disso, são muito poucas as escalas que se encontram adaptadas para a população e que avaliam as emoções (sobretudo, discretas) na população docente portuguesa, surgindo também desta forma, a necessidade de adaptar a escala construída por Frenzel et al. (2016), uma vez que, este instrumento avalia de forma direta as emoções mais experienciadas pelos professores em sala de aula (Frenzel et al., 2016, 2021). Por tal, foi colocado a seguinte questão “até que medida as crenças dos professores sobre a gestão da indisciplina estão relacionadas com as emoções?” (questão nº3).

Num primeiro momento, e uma vez que o objetivo é analisar a influência da autoeficácia docente na gestão da sala de aula sobre as emoções e não caracterizar quais as emoções que estão relacionadas com estas crenças, os itens foram divididos em dois fatores (emoções positivas e emoções negativas), além disso, o modelo de dois fatores apresentou melhores resultados do que o modelo de três fatores (prazer, raiva e ansiedade) nas análises exploratórias e confirmatórias, sendo também proposto um modelo de dois fatores pelas mesmas. A versão com 6 itens, ao invés dos 11 itens, avalia de forma significativa as emoções

discretas nos professor, logo, o instrumento possui boas propriedades psicométricas, apresentando também valores superiores ao estudo original de Frenzel et al. (2016). Neste sentido, verifica-se que o instrumento se encontra adequado para medir as emoções discretas dos professores portugueses, contribuindo para a existência de uma medida de avaliação dentro desta temática.

Num segundo momento, foi demonstrado através dos resultados que cerca 33.7 % das emoções positivas são explicadas pelos fatores do comportamento e regras das crenças de autoeficácia da gestão de sala de aula. Estes resultados vão ao encontro daquilo que é verificado por Chen (2019), onde as crenças de autoeficácia dos professores predizem o desempenho destes por meio das suas emoções. Posto isto, é possível concluir que à medida que aumentam as crenças de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, mais emoções positivas são experienciadas pelos professores, ou seja, quanto mais os professores se percecionam eficazes na gestão de sala de aula, mais emoções positivas experienciam. Por outro lado, o mesmo é observado no modelo entre a perceção de autoeficácia para a gestão de sala de aula e as emoções negativas, no qual, 21% da variabilidade destas últimas são explicadas pelos fatores comportamento e regras da perceção de autoeficácia para a gestão de sala de aula dos professores, sendo verificado um efeito estatisticamente negativo. Desta forma, conclui-se que quanto mais os professores se percecionam como eficazes para gerir situações de indisciplina, menores são as emoções negativas experienciadas por estes.

Em relação à quarta e última questão de investigação (“até que medida a resiliência atua como mediador entre a autoeficácia na gestão de sala de aula e compromisso?”), apesar da pouca evidência científica, esta foi colocada pela forma como a resiliência tem sido considerada um mediador entre várias variáveis (e.g. Daniilidou et al. 2020; Wongsuwan et al., 2022). As crenças de autoeficácia docente são um preditor da resiliência e do compromisso (Gu & Day, 2013; Fernandes et al., 2019) e a resiliência é um preditor do compromisso do professor com a profissão (Tait, 2008). Segundo Schultheiss et al. (2023) para além de existir uma relação positiva entre a autoeficácia, a resiliência e o compromisso, quanto mais os indivíduos experienciam níveis elevados nestes construtos, mais desempenho têm na sua carreira profissional. Por outro lado, a indisciplina é considerada um fator de risco em ambas as variáveis (Antonio, 2023; Ibrahim & Aljneibi, 2022), o que torna necessário determinar a existência de uma relação entre a autoeficácia para a gestão de sala de e as restantes variáveis. Neste sentido, com base no modelo de mediação testado verificou-se a existência de um efeito indireto ($\beta = 0.36$) e um efeito total significativo (46%). Assim, a autoeficácia docente na gestão de sala de aula tem um efeito importante sobre o compromisso, pois, em primeiro lugar,

influencia de forma significativa a resiliência, que medeia a relação entre estas, no qual, quanto mais um professor é resiliente, mais se percebe como eficaz a gerir situações de indisciplina e mais comprometido é com a sua profissão.

5.2. Limitações e sugestões para estudos futuros

Apesar da presente investigação ter contribuído para o avanço do conhecimento científico das temáticas abordadas, foram encontradas algumas limitações. A primeira limitação foi verificada através da revisão da literatura, uma vez que a temática abordada e a sua interação com as variáveis em análise, carece ainda de investigações, sobretudo atuais. Desta forma, a falta de estudos acabou por limitar a interpretação e a base das conclusões possíveis de retirar.

Seguidamente, o presente estudo que teve como principal objetivo perceber a relação entre as crenças de autoeficácia docente e as variáveis referidas, pelo que, estas ao terem sido analisadas com recurso a escalas, as respostas são suscetíveis à desejabilidade social e poderão não refletir as perceções reais dos professores sobre as suas competências e demais variáveis. Por tal, sugere-se que em estudos futuros, sejam utilizadas metodologias quantitativas (como por exemplo, entrevistas) (Chen, 2019; Day & Gu, 2013).

Por outro lado, o presente estudo é de cariz transversal, no qual, as respostas foram recolhidas em apenas um único momento, não sendo possível observar como as variáveis interagem e se relacionam ao longo do tempo. Neste sentido, sugere-se que sejam realizadas investigações longitudinais, de forma a determinar relações causais entre as variáveis e dado facto da autoeficácia, o compromisso, a resiliência e as emoções variarem e diferirem consoante os momentos da carreira docente (Day & Gu, 2013; Frenzel et al., 2016; Ibrahim & Aljneibi, 2022; Ryan & Deci, 2000).

No que respeita à caracterização sociodemográfica dos participantes, a amostra foi maioritariamente constituída pelo género feminino, não podendo este estudo ser generalizado. Ainda que se trate de uma representação fidedigna da população docente, há estudos que comprovam que a perceção de autoeficácia, os níveis de compromisso e as emoções diferem consoante o género, por tal, seria interessante não só possuir uma amostra mais igualitária entre géneros, como também analisar a forma como o género atua perante as variáveis referidas e estabelecer relações entre estas (Buric et al., 2020; Granjo, 2015; Ryan & Deci, 2000; Turk & Korkmaz, 2022). O mesmo é verificado com a idade média dos participantes (51 anos), tratando-se assim de uma amostra com professores experientes. Neste sentido, e uma vez que

professores com maior tempo de serviço docente aparentam possuir crenças de autoeficácia superiores aos professores em início de carreira (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), seria também interessante em novos estudos analisar se o impacto da autoeficácia docente da gestão da sala de aula nas variáveis referidas difere consoante a fase da carreira docente.

Neste sentido, é sugerido que em novos estudos sejam analisadas outras variáveis, como por exemplo, a disciplina lecionada pelos professores, isto porque, disciplinas como educação física, geralmente apresentam níveis de indisciplina superiores às restantes disciplinas. Por tal, seria igualmente interessante analisar se as crenças de autoeficácia dos professores na gestão de sala de aula diferem consoante a disciplina lecionada. Por outro lado, considera-se uma limitação no presente estudo não ter sido questionado a localização geográfica dos professores, não só para caracterizar os participantes, mas também perceber se as crenças de autoeficácia dos professores na gestão de sala de aula diferem por exemplo de zonas urbanas para zonas rurais, uma vez que, é nas grandes cidades que se registam mais ocorrências disciplinares em sala de aula (Estrela, 2002).

Além disso, segundo Yeo e Neal (2006) ao analisar-se autoeficácia, é necessário ter em atenção que as suas dimensões muitas vezes divergem e influenciam a autoeficácia geral. A autoeficácia geral parece aumentar o desempenho dos indivíduos, enquanto a autoeficácia específica tende a prejudicar a autoeficácia geral. Neste sentido, seria também interessante em novos estudos ser analisado a influência que a competência para gerir a sala de aula tem nas restantes dimensões da autoeficácia e no senso de autoeficácia geral dos professores.

Relativamente aos instrumentos aplicados, à exceção da escala da perceção de autoeficácia docente (Moura & Costa, 2016), foi necessário retirar itens após as análises fatoriais. Apesar de todas as escalas apresentarem índices de ajustamento excelentes, considera-se que se poderá ter perdido alguma informação associada aos itens excluídos. Por outro lado, também à exceção da escala da perceção de autoeficácia docente (Moura & Costa, 2016), os restantes instrumentos carecem de falta de aplicação na população docente portuguesa, pelo que, considera-se uma limitação não se ter recorrido a instrumentos previamente validados. No entanto, as análises psicométricas procuraram colmatar esta limitação.

No que respeita à escala da perceção de autoeficácia docente (Moura & Costa, 2016), como já referido, a escala original é composta por três dimensões, no entanto apenas foi utilizada a dimensão da gestão da sala de aula, de forma a ir ao encontro dos objetivos estipulados. De acordo com a AFC, foi sugerido um modelo com três fatores para a dimensão a ser avaliada, no qual, este modelo apresentou índices de ajustamento bastantes superiores ao

modelo inicial de apenas um fator. No entanto, com base naquilo que é proposto por Brouwers e Tomic (2001) e Moura e Costa (2016), a dimensão da gestão da sala de aula deverá ser unicamente composta por um fator, considerando-se, assim, uma outra limitação da nossa investigação. É sugerido que em novos estudos, que o instrumento seja replicado com base na estrutura fatorial original, de forma a perceber se os resultados divergem ou não, e se em conjunto com as restantes dimensões da escala, perceber se dimensão gestão de sala de aula atua de forma diferente.

Ao colocar a questão de investigação, “até que medida as crenças dos professores sobre a gestão da indisciplina estão relacionadas com as emoções?”, foi encontrado algumas limitações no que respeita à revisão da literatura sobre esta temática. A relação entre as crenças de autoeficácia e as emoções experienciadas pelos professores é ainda muito pouco clara, existindo alguma inconsistência entre os autores, no qual, alguns verificam que a perceção de autoeficácia aumenta as emoções positivas e diminui as emoções negativas, enquanto, outros autores verificam que são as emoções que influenciam as crenças de autoeficácia dos professores. Além disso, estudos longitudinais sobre as crenças de autoeficácia e sua relação com as emoções são praticamente inexistentes e também poucos claros. Neste sentido, é mais uma vez sugerido que sejam realizados mais estudos sobre esta relação, sobretudo longitudinais, de forma a ser dada uma resposta precisa à questão colocada e ser permitido realizar relações causais.

Mais uma vez, para avaliar as emoções discretas, foi utilizado o instrumento de Frenzel et al. (2016), o que até ao momento, não há adaptação desta para a população portuguesa. De acordo com a AFC, a versão com 7 itens apresentou melhores índices de ajustamento em comparação à versão utilizada de 11 itens dos autores Manalasia et al. (2020). No entanto, considera-se que se poderá ter perdido alguma informação face às situações descritas nos itens excluídos. Neste sentido, apesar das excelentes propriedades psicométricas do instrumento, a escala foi apenas diretamente traduzida da língua inglesa para a língua portuguesa, e por tal, sugere-se que a escala seja novamente replicada, de forma a garantir a legitimidade do instrumento e a credibilidade dos resultados obtidos. Sugere-se ainda que em estudos futuros, sejam utilizados outros instrumentos que remetam, ou não, para as emoções referenciadas (prazer, ansiedade e frustração). Por outro lado, uma vez que, no presente estudo foram avaliadas apenas emoções positivas e as emoções negativas, sugere-se que nas próximas investigações, sejam realizadas associações entre as crenças de autoeficácia e as emoções, de forma específica, isto é, se as crenças de autoeficácia predizem unicamente por exemplo, o

prazer, dado ao facto de diferentes dimensões da autoeficácia interagirem de forma diferente com emoções específicas (Lohbeck et al., 2018).

Relativamente ao modelo de mediação, foi verificado que os professores mais resilientes se percebem como sendo mais eficazes na gestão de sala de aula (dimensão comportamento) e estão mais comprometidos com a profissão docente. Mais uma vez, devido à escassez de investigações que comprovem esta relação, considera-se uma limitação, uma vez que dificulta a interpretação dos resultados obtidos. Por outro lado, sabe-se que seria necessário existir uma correlação comprovada entre as variáveis X e Y para ser testado um modelo de mediação, no entanto, de acordo com estudos mais recentes esta correlação já não é necessária para se testar este tipo de modelo (Hayes, 2018). Neste sentido, e uma vez que foi comprovado o papel moderador da resiliência através dos resultados e o facto de existir pouca literatura que recaia sobre o seu papel, seria interessante em estudos futuros ser analisado o papel modelador da resiliência sobre outras variáveis, como por exemplo, as emoções positivas.

5.3. Implicações para a prática

A presente investigação é a primeira investigação até ao momento em Portugal sobre a temática apresentada e em toda a comunidade científica que avalia a relação entre autoeficácia docente na gestão de sala de aula e o compromisso, resiliência e as emoções em simultâneo. Por tal, e uma vez que se trata de temáticas pouco exploradas, este estudo contribui de forma significativa para o avanço científico das áreas estudadas, que poderão auxiliar os professores a gerirem os comportamentos disruptivos da melhor forma, aumentar a capacidade para lidarem com os desafios em sala de aula, aumentar o compromisso com a profissão docente e experienciar emoções mais positivas.

Há ainda uma lacuna nas investigações portuguesas quanto aos instrumentos utilizados neste estudo, principalmente, na escala das emoções na profissão docente (Frenzel et al., 2016). Apesar da escala do compromisso e da resiliência construídas por Morgan (2011), já terem sido utilizadas na população portuguesa, a verdade é que ambas as escalas e a escala das emoções na profissão docente (Frenzel et al., 2016) ainda carecem que aplicações consistentes. Por tal, é necessário proceder à adaptação cultural dos instrumentos mencionados, uma vez que estas adaptações permitem comparar e verificar se há diferenças com o mesmo tipo de população em diferentes culturas. Neste sentido, a presente investigação procurou também contribuir para a validação de instrumentos que avaliem a resiliência e o compromisso docente, e sobretudo,

as emoções discretas dos professores, ajudando desta forma a colmatar a falta de existência de instrumentos na comunidade científica portuguesa que avaliem as variáveis referidas.

A indisciplina apresenta inúmeros desafios às escolas, afetando o desempenho escolar dos alunos, o bem-estar dos alunos e dos professores, estendendo-se a toda a comunidade educativa, tornando o ambiente escolar menos seguro e inibindo a criação de relações positivas entre os alunos e os professores (Estrela, 2002). Desta forma, é cada vez mais urgente que sejam implementadas medidas eficazes para prevenir e gerir a indisciplina, com vista a garantir um ambiente de aprendizagem saudável e positivo. Neste sentido, os resultados do presente estudo deverão contribuir para aumentar as crenças de autoeficácia dos professores na gestão de sala de aula, uma vez que conseqüentemente, os níveis de compromisso, resiliência e emoções positivas aumentarão, o que produzirá efeitos na aprendizagem e nos comportamentos dos alunos. Além disso, uma das estratégias mais conhecidas para prevenir a indisciplina é a formação inicial e contínua dos professores, no qual, devido também à pandemia atravessada, os desafios são cada vez maiores em sala de aula, implicando ainda mais a aquisição de novas competências, sendo assim, a formação considerada um elemento-chave, que garante aumentar a eficácia docente (Conselho Nacional de Educação, 2021; Estrela, 2002; Ferreira & Rosso, 2016). Tendo em conta que a formação dos docentes prediz a forma como os professores gerem os comportamentos dos seus alunos, deverão ser implementados programas que visem aumentar ainda mais esta competência. Os resultados deverão também servir como base para a reestruturação de programas já existentes, de forma a incluir novos construtos (como por exemplo, a resiliência e o compromisso). Não obstante, a revisão da literatura e os resultados apontam que a autoeficácia docente prediz significativamente vários construtos, o que torna ainda mais necessário apostar em programas que incidam sobre a autoeficácia dos professores.

Como já referido e também conhecido, os currículos universitários portugueses estão muito aquém daquilo que deveria ser considerado pertinente na área da gestão da sala de aula, (Estrela, 2002; Lopes & Oliveira, 2019). Segundo Bandura (1997) as crenças de autoeficácia quando formadas são pouco resistentes à mudança, pelo que este estudo fornece, assim, informações que devem ser consideradas na elaboração dos planos de estudo, de forma a não subestimar o papel dos professores na gestão da sala de aula, sobretudo em formação e em início de carreira.

A autoeficácia, resiliência, compromisso, as emoções e conseqüentemente a competência para gerir comportamentos de indisciplina são entre muitas coisas, afetadas pelas condições adversas associadas à profissão docente e pela falta de ajuda psicológica nas escolas (Brown, 2021; Fathi, 2018; Frenzel et al., 2016; Gu & Day, 2013). Esta investigação deverá

ajudar os professores a obterem uma melhor compreensão dos fatores que influenciam a resiliência, o compromisso e as emoções, servindo-se também como base para novas investigações, novas metodologias e sobretudo, para a forma como os professores são vistos, devendo existir uma atenção redobrada pela saúde mental docente. É cada vez mais importante face às novas realidades e desafios que os professores enfrentam, apostar no apoio à saúde mental dos docentes, para que estes possam alcançar competências, técnicas e estratégias, de forma a aumentar e promover o sentido de eficácia, a resiliência perante obstáculos e o compromisso com a profissão. Neste sentido, uma das principais implicações desta investigação passa por priorizar o bem-estar dos professores na profissão docente.

Por fim, desde que o conceito de autoeficácia surgiu que esta tem sido alvo de várias investigações. No entanto, há uma notória escassez de estudos que se foquem especificamente nesta faceta da autoeficácia, isto é, a gestão da sala de aula. Este estudo sugere, assim, que há ainda um vasto terreno a ser explorado dentro do âmbito das crenças de autoeficácia docente na gestão da sala de aula.

6 – Referências

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. S, & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Antonio, G. C. (2023). Resilience and Sense of Self-Efficacy among Filipino Educators During the 2019 Corona Virus Pandemic. *American Journal of IR 4.0 and Beyond*, 2(1), 1–5. <https://journals.e-palli.com/home/index.php/ajirb/article/view/1457>
- American Psychological Association. (n.d). *Emotion*. In *APA dictionary of psychology*. Recuperado em Abril, 25, 2023. <https://dictionary.apa.org/emotion>
- American Psychological Association. (n.d). *Resilience*. In *APA dictionary of psychology*. Recuperado em Março, 19, 2023. <https://dictionary.apa.org/resilience>

- Akram, M., Malik, M. I., Sarwar, M., Anwer, M., & Ahmad, F. (2015). Relationship of teacher competence with professional commitment and job satisfaction at secondary level. *The AYER*, 4(2015), 58-70. https://www.researchgate.net/publication/280038387_Relationship_of_Teacher_Competence_with_Professional_Commitment_and_Job_Satisfaction_at_Secondary_Level
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy?. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295-311.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44.
- Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11(1650), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Brown, R., Rivera, G. S., González, M. L., & Kuhn, K. P. (2021). Teacher self-efficacy, dispositional optimism, resiliency, and classroom management in high schools in Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 32(1), 18-32.

- Cadete, O., Oliveira, C., & Lopes, J. (2017). Indisciplina em sala de aula: Um estudo transcultural. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1*, 348-354. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3053>
- Cadete, O. D. C. F., Oliveira, C., & Lopes, J. (2022). Gestão da sala de aula e percepção de indisciplina: Um estudo com professores angolanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 9*, 45-60. <http://hdl.handle.net/2183/30898>
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Estado da educação 2020*. <https://www.aevst.com/wp-content/uploads/2022/12/Estado-da-Educacao-2020.pdf>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education, 27*, 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher in middle schools in Venezuela. *Teaching and teacher education, 21*(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chen, J. (2019). Research review on teacher emotion in Asia between 1988 and 2017: Research topics, research types, and research methods. *Frontiers in psychology, 10*, 1628. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01628/full>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational research review, 15*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator, 49*(2), 116-132. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887168>
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2011). Classroom discipline across forty-one countries: School, economic, and cultural differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(3), 516-533. <https://doi.org/10.1177/0022022110381115>

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Damásio, A. (1998). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. MemMartins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. R. (2000). A second chance for emotion. In Nadel, R (Ed.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 12- 23). Oxford New York.
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549-582.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School leadership & management*, 24(4), 425-437. <https://doi.org/10.1080/13632430410001316525>
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 205-224. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/52308/686061>
- Diário de Notícias. (2022, 24 de maio). Um terço dos alunos e metade dos professores com sinais de sofrimento psicológico. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/sociedade/um-em-cada-tres-alunos-apresenta-sinais-de-sofrimento-psicologico-14882582.html>
- DGEEC (2022). *Perfil do Docente 2020/2021*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2022_PerfilDocente202021.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2022_PerfilDocente202021.pdf)
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fathi, J., & Savadi Rostami, E. (2018). Collective teacher efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction among Iranian EFL Teachers: The mediating role of teaching commitment. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 37(2), 33-64. 10.22099/jtls.2019.30729.2572

- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M.J. Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681-698. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Fernandes, L., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Peixoto, F. (2021). 'Positive Education': A Professional Learning Programme to Foster Teachers' Resilience and Well-Being. In Mansfield C.F. (eds), *Cultivating teacher resilience* (pp. 103-124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_7
- Ferreira, A. C., dos Santos, E. R., & Rosso, A. J. (2016). Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 199–208. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012074199208>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 151-171. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta
- González, A., Conde, Á., Díaz, P., García, M., & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: Relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75, 625-642. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0160-y>
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1),21-34. https://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0017/100484/v3-giallo-little.pdf
- Granjo, M. R. C. (2015). *Autopercepções dos professores do ensino particular e cooperativo, o papel da ética e a mediação da autoestima e dos relacionamentos no compromisso afetivo do professor com a escola e a profissão* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, ISPA - Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/3873>
- Grant, A.A., Jeon, L. & Buettner, C.K. (2019). Chaos and commitment in the early childhood education classroom: Direct and indirect associations through teaching efficacy. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 81(1), 50-60. <https://www.learntechlib.org/p/208200/>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gu, Q., & Day, C. (2006). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to Teacher Resilience: Conditions Count. *British Educational Research Journal*, 39, 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European journal of psychology of education*, 30, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Henriques, A. (2017, 7 de fevereiro). 2º Estudo Sobre Indisciplina em Portugal com Dados das Escolas (2014-2016). *Com regras*. <https://www.comregras.com/2o-estudo-sobre-indisciplina-em-portugal-com-dados-das-escolas-2014-2016/>
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of education*, 7(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hayes, A. (2018). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression based approach* (2ª ed). Nova Iorque: The Guilford Press
- Ibrahim, A., & Aljneibi, F. (2022). The influence of personal and work-related factors on teachers' commitment during educational change: A study on UAE public schools. *Heliyon*, 8(11), 10.1016/j.heliyon. 2022.e11333
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2020). *Estatísticas da Educação em Portugal 2020*. Instituto Nacional de Estatística. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=431641901&DESTAQUESmodo=2

- Kavgaci, H. (2022). *The Relationship between Psychological Resilience, Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Teaching Profession: A Path Analysis*. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 278-296. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1351926>
- Kowitartawatee, P., & Limphaibool, W. (2022). Fostering and sustaining teacher resilience through integration of Eastern and Western mindfulness. *Cogent Education*, 9(1), 2097470. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2097470>
- Lee, M., & Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669-686. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199>
- Lemos, P. (2018). (Des)Encontros com a indisciplina. *Revista de Educação. Geográfica | UP*, 3, 7-38. <https://doi.org/10.21747/21840091/3a1>
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., & Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and student's classroom misbehavior: A study with 5th through 9th grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(4), 467- 490. doi:10.14204/ejrep.43.17075
- Lopes, J. A., & Oliveira, C. R. (2019). Indisciplina em sala de aula: aspetos culturais, organizacionais e dos professores. In Lopes, J. A., & Oliveira, C. R. (Eds.), *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI*. Climepsi. <https://hdl.handle.net/1822/69595>
- Madeira, A. (2021). *A percepção de autoeficácia docente para gerir situações de indisciplina e a relação entre esta e outras variáveis*. [Dissertação de mestrado, ISPA – Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/8300>

- Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469-496. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. (E. Silabo Ed.).
- McKim, A. J., & Velez, J. J. (2015). Exploring the Relationship between Self-Efficacy and Career Commitment among Early Career Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 56(1), 127-140. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1122827>
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of begin-ning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104. <https://doi.org/10.1080/03033910.2011.613189>.
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher interpersonal self-efficacy scale: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1), 87-99. <https://doi.org/10.14417/ap.1070>
- Mowday, R., Porter, L. & Steers, R. (1982) *Employee—Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. Academic Press, New York
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1241220>
- Nogueira, C., & Mesquita, A. P. (1992). Auto-eficácia e ansiedade: aplicações na consulta psicológica. *Jornal de Psicologia*, 10(3), 16-22. <https://hdl.handle.net/10216/64384>
- Pedro, N. S. G. (2007). *Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores*. [Dissertação de mestrado, Ispa – Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/769>

- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In: Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., Mansfield, C.F. (eds) *Resilience in Education* (pp. 73-89). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_5
- Público. (2019). Professores portugueses entre os que gastam mais tempo de aula a controlar presenças e comportamento dos alunos. *Público*. <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/professores-portugueses-gastam-tempo-aula-controlar-presencas-comportamento-alunos-1876834>
- Razmjoo, S. A., & Ayoobiyan, H. (2019). On the relationship between teacher resilience and self-efficacy: The case of Iranian EFL teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, *11*(23), 277-292. https://elt.tabrizu.ac.ir/article_8927_a39f4e0f44c056dced88b783f29e11be.pdf
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rorty, A. (1980). *Explaining Emotions*, Berkeley. CA: Campus.
- Schultheiss, A. J., Koekemoer, E., & Masenge, A. (2023). Career commitment and subjective career success: Considering the role of career resilience and self-efficacy. *Australian Journal of Career Development*, *32*(2), 135-146. <https://doi.org/10.1177/10384162231172560>
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, *5*(1), 25338. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/ejpt.v5.25338%40zept20.2014.5.issue-s4>

- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher education quarterly*, 35(4), 57-75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ838701>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Turk, E. F., & Korkmaz, Ö. (2022). Teachers' Levels of Dedication and Commitment to Their Professions and Attitudes to Their Professions. *Participatory Educational Research*, 9(5), 1-25.
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>
- Yeo, G. B., & Neal, A. (2006). An examination of the dynamic relationship between self-efficacy and performance across levels of analysis and levels of specificity. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1088.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

7 - Anexos

Anexo A - Questionário

Intro&Dados

O presente questionário enquadra-se numa investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, realizada no ISPA - Instituto Universitário.

A sua participação é crucial para o avanço do conhecimento científico nesta área e para os procedimentos necessários à recolha de dados do presente estudo, sendo a sua participação totalmente voluntária, anónima e confidencial, onde todos os dados recolhidos serão apenas para fins de investigação, não sendo possível em nenhum momento do estudo a sua identificação. O tempo médio do preenchimento é de 5 minutos, não existindo respostas corretas ou incorretas.

Em qualquer momento, durante ou depois do estudo, se possuir questões relacionadas com a presente investigação ou sobre os direitos enquanto participante, poderá contactar-me (Beatriz Duarte) em qualquer ocasião através do seguinte endereço de e-mail:
26425@alunos.ispa.pt

Assim, por favor, solicito que responda de forma sincera

a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Declaro que li e aceito participar no estudo

Dados Pessoais

Idade:

Género:

- Feminino
- Masculino
- Outro

Dados Profissionais

Escola onde leciona

- Ensino Público
- Ensino Privado
- Ensino Privado (mas depende do estado)

Ciclo de escolaridade onde leciona

- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Ambos

Anos de serviço docente (inclusive o presente ano letivo):

Ano(s) de serviço na escola (inclusive o presente ano letivo)

Categoria Profissional

- Professor Contratado
- Professor de Quadro de Zona Pedagógica
- Professor de Quadro de Nomeação Definitiva

Grupo Disciplinar:

Hoje, se fosse completamente livre de escolher a sua profissão...

- Continuava a ser professor(a)
- Mudava de profissão

Durante o seu curso recebeu algum tipo de formação para gerir situações de indisciplina?

- Sim
- Não

Considera que seria importante possuir algum tipo de formação para gerir situações de indisciplina?

- Sim
 Não

Autoeficácia Docente

AEGSA

Avalie o quão confiante se sente atualmente para fazer as seguintes tarefas. Escolha o número que melhor descreve o seu grau de confiança usando a seguinte escala para responder:

	Discordo completamente	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo completamente
1. Se um aluno perturba a aula, eu sou capaz de o redirecionar rapidamente para o trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. São muito poucos os alunos que eu não consigo lidar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo completamente	Discordo	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concoi
3. Eu consigo comunicar com os alunos mais problemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Eu sou capaz de adotar as medidas necessárias para que as atividades decorram de um modo eficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Eu consigo comunicar aos alunos que estou a falar a sério acerca da necessidade de terem um comportamento apropriado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Eu sou capaz de gerir muito bem a minha turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avalie o quão confiante se sente atualmente para fazer as seguintes tarefas. Escolha o número que melhor descreve o seu grau de confiança usando a seguinte escala para responder:

	Discordo completamente	Discordo	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo
7. Eu consigo manter envolvidos na aula os alunos com comportamentos desafiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Eu sou sempre capaz de transmitir as minhas expectativas de forma clara aos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Eu sou capaz de responder adequadamente perante os alunos com comportamentos desafiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Eu sou capaz de evitar que um pequeno número de alunos problemáticos prejudique toda a turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Se os alunos deixarem de trabalhar, eu consigo que eles retomem o trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Eu sei quais as regras apropriadas para os meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo completamente	Discordo	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo
13. Eu sou capaz de começar o ano escolar de forma que os alunos aprendam a comportar-se bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Emoções

EEPD

As afirmações apresentadas a seguir descrevem diferentes emoções associadas à profissão docente.

Leia cada frase e escolha a opção que melhor reflete a sua opinião, usando a seguinte escala para responder:

	Muito pouco	Pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
1. De um modo geral, tenho prazer ao ensinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Muitas vezes tenho motivos para ficar zangado(a) enquanto ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muito pouco	Pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
3. Geralmente, não me sinto confortável enquanto ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Geralmente, sinto-me bem quando ensino e por esse motivo preparo as aulas com entusiasmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Muitas vezes irrito-me com o comportamento dos meus alunos enquanto ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As afirmações apresentadas a seguir descrevem diferentes emoções associadas à profissão docente.

Leia cada frase e escolha a opção que melhor reflete a sua opinião, usando a seguinte escala para responder:

	Muito pouco	Pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
6. Muitas vezes fico preocupado(a) quando o ensino não corre tão bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Muitas vezes tenho motivos para me sentir feliz enquanto ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muito pouco	Pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
8. Muitas vezes sinto raiva enquanto ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Quando preparo as minhas aulas, preocupo-me com irão correr as lições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Geralmente, ensino com entusiasmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Muitas vezes, no final de uma aula, desejo ter escolhido uma profissão diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Resiliência

RPD

As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor reflete o **grau de confiança** que geralmente sente relativamente à situação descrita na afirmação.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Ultrapassar os contratempos na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Recuperar quando as coisas me aborrecem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Prosseguir com o meu trabalho escolar quando as coisas correm mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Continuar na escola quando as situações me aborrecem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ter a certeza de que as coisas se resolverão mesmo que haja sérios problemas na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor reflete o **grau de confiança** que geralmente sente relativamente à situação descrita na afirmação.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
6. Tentar gerir os acontecimentos negativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Lidar com a maioria dos problemas escolares diários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Algumas situações negativas que aconteceram na escola tornaram-me mais capaz para enfrentar os problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Não me sentir desanimado mesmo quando as circunstâncias das crianças o tornam difícil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compromisso

CPD

As afirmações apresentadas a seguir expressam diferentes pontos de vista sobre o ensino. Leia cada frase

e escolha a opção que melhor reflete sua opinião usando a seguinte escala para responder:

	Discordo completamente	Discordo moderadamente	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo
1. Sinto que ser professor(a) é a profissão certa para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ensinar é uma parte muito importante na minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sinto-me satisfeito(a) por ter decidido ser professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. É provável que daqui a dez anos continue a ser professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. O meu entusiasmo pelo ensino continua tão grande como quando comecei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo B - Consentimento informado



Autorização

Título do Estudo: Autoeficácia docente e gestão da indisciplina em sala de aula

Investigadores: Beatriz Duarte e Prof. Doutor José Castro Silva

Instituição: ISPA - Instituto Universitário

Endereço eletrónico: 26425@outlook.alunos.ispa.pt

Exmo.(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas _____

Eu, Beatriz Almeida Duarte, estudante nº26425, do 5ºano do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, no ISPA - Instituto Universitário de Psicologia Aplicada, encontro-me a realizar a minha dissertação de mestrado, sob a orientação do Prof. Doutor José Castro Silva. O objetivo do estudo é investigar a relação entre as crenças de autoeficácia dos docentes e a gestão de indisciplina em sala de aula.

Desta forma, venho solicitar a sua autorização para permitir a colaboração dos professores do 2º e 3º CEB, mediante a participação destes num questionário *online*. Informo que a participação dos docentes é totalmente voluntária, anónima e confidencial, onde todos os dados recolhidos serão apenas para fins de investigação, não sendo possível em nenhum momento do estudo a identificação destes. Mais informo que o estudo não apresenta qualquer tipo de riscos ou custos para si e para estes, possuindo a liberdade para decidir querer aprovar e divulgar, ou não, o estudo. Contudo, a sua aprovação e a participação dos professores são cruciais para o avanço do conhecimento científico nesta área e para os procedimentos

necessários à recolha de dados do presente estudo. A futura análise dos dados recolhidos permitirá uma melhor compreensão sobre a temática referida, podendo futuramente, auxiliar os professores a gerirem eficazmente situações de indisciplina.

Ressalto ainda, que o presente questionário foi registado com o número **0374900048** e aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE) em 11/01/2023. Neste sentido, solicito a V. Ex.^a, a autorização da recolha de dados, a partir do mês de Janeiro. Em qualquer momento, durante ou depois do estudo, se possuir questões relacionadas com a presente investigação ou sobre os direitos dos participantes, poderá contactar-me em qualquer ocasião através do seguinte endereço de e-mail: 26425@outlook.alunos.ispa.pt

Link para o questionário:

https://ispawjrc.qualtrics.com/jfe/form/SV_2rc0doXfxAA4azQ

Agradeço desde já a atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

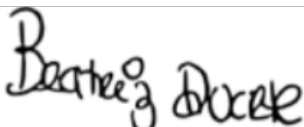
Beatriz Duarte

AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
Diretor(a) do Agrupamento de Escolas _____, li e
compreendi a informação que consta neste documento e autorizo a que se realize a recolha de
dados no agrupamento, para a realização do presente estudo.

_____ Data ____/____/____

(Assinatura do(a) Diretor(a))



_____ Data 15/01/ 2023

(Assinatura da Investigadora)

Anexo C - Carta aos Professores



Título do Estudo: Autoeficácia docente e gestão da indisciplina em sala de aula

Investigadores: Beatriz Duarte e Prof. Doutor José Castro Silva

Instituição: ISPA - Instituto Universitário

Endereço eletrónico: 26425@outlook.alunos.ispa.pt

Exmo.(a). Professor(a),

Eu, Beatriz Almeida Duarte, estudante nº26425, encontro-me a realizar o Mestrado em Psicologia da Educação, no ISPA - Instituto Universitário, sob a orientação do Prof. Doutor José Castro Silva, tendo como objetivo investigar a relação entre as crenças de autoeficácia dos docentes e a gestão de indisciplina em sala de aula.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua participação na presente investigação, mediante o preenchimento de um questionário *online*, de forma a contribuir para o avanço científico da presente temática e para o desenvolvimento dos procedimentos necessários à recolha de dados do presente estudo. A sua identificação é totalmente voluntária, anónima e confidencial, não sendo possível a sua identificação em qualquer momento do estudo, onde os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins de investigação. O preenchimento do questionário possui uma média de tempo de 5 minutos, não existindo respostas corretas ou incorretas. A futura análise dos dados recolhidos permitirá uma melhor compreensão sobre a

temática referida, podendo futuramente, auxiliar os docentes a gerirem eficazmente situações de indisciplina.

Em qualquer momento, durante ou depois do estudo, se possuir questões relacionadas com a presente investigação ou sobre os direitos enquanto participantes poderá contactar-me em qualquer ocasião através do seguinte endereço de e-mail: 26425@outlook.alunos.ispa.pt

Muito obrigada pela sua colaboração!

Link para o questionário:

https://ispawjrc.qualtrics.com/jfe/form/SV_2rc0doXfxAA4azQ

Anexo D - Análise descritiva dos participantes

Estadística Descritiva

	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Idade	877	0	51.214	52	7.927	22	69
Género	877	0	1.479	1	4.685	1	3
CE	877	0	1.842	2	0.596	1	3
TSD	841	36	25.375	27	9.787	0	46
TSDE	852	25	11.623	7.00	10.584	0	40
FGI	877	0	0.653	1	0.476	0	1
Formacao	877	0	2.059	2	0.236	2	3

Distribuição dos Sujeitos por Género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	651	74.2%
Masculino	224	25.5%
Outro	2	0.2%
Total	877	100%

Distribuição dos Sujeitos por Idade

Idade	Frequência	Percentagem
22-32	25	2.85%
33-43	108	12.31%
44-54	429	48.92%
55-65	305	34.78%
>66	10	1.14%
Total	877	100 %

Distribuição dos Sujeitos por Ciclo de Ensino

Ciclo de Ensino	Frequência	Percentagem
2ºciclo	236	26.9%
3ºciclo	544	62.0%
Ambos	97	11.1 %
Total	877	100 %

Distribuição dos Sujeitos por Categoria Profissional

Categoria Profissional	Frequência	Percentagem
Professor Contratado	170	19.4%
Professor de Nomeação Definitiva	140	16%
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	567	64.7%
Total	877	100 %

Distribuição dos Sujeitos por Intenção de permanência ou mudança de profissão

Intenção de permanência ou mudança de profissão	Frequência	Porcentagem
Continuava na profissão	472	53,8 %
Mudava de profissão	405	46,2 %
Total	877	100 %

Distribuição dos Sujeitos por frequência de formação para gestão da indisciplina

Formação para gestão da indisciplina	Frequência	Porcentagem
Sim	304	34,7%
Não	573	65,3%
Total	877	100 %

Distribuição dos Sujeitos por importância atribuída à formação para gestão da indisciplina

Importância atribuída à formação para gestão da indisciplina	Frequência	Porcentagem
Sim	825	94,1%
Não	52	5,9 %
Total	877	100 %

Anexo E - Análise Exploratória da Escala Percepção de Autoeficácia Docente para a gestão de sala de aula (Moura & Costa, 2016)

Exploratory Factor Analysis

Factor Loadings

	Factor			Uniqueness
	1	2	3	
AEGSA_2	0.826			0.412
AEGSA_5	0.798			0.292
AEGSA_6	0.713			0.231
AEGSA_3	0.666			0.422
AEGSA_4	0.660			0.328
AEGSA_1	0.555	0.346		0.382
AEGSA_7		0.814		0.302
AEGSA_10		0.734		0.295
AEGSA_11		0.722		0.307
AEGSA_9		0.403		0.360
AEGSA_12			0.799	0.404
AEGSA_13			0.593	0.339
AEGSA_8			0.422	0.469

Nota. 'Maximum likelihood' extraction method was used in combination with a 'promax' rotation

Factor Statistics

Inter-Factor Correlations

	1	2	3
1	—	0.785	0.743
2		—	0.752
3			—

Model Fit

Model Fit Measures

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	p
0.0648	.0558	0.0741	0.964	88.0	197	4.2	< .001

Assumption Checks

Bartlett's Test of Sphericity

χ^2	df	p
8163	78	< .001

KMO Measure of Sampling Adequacy

	MSA
Overall	0.959
AEGSA_1	0.973
AEGSA_2	0.961
AEGSA_3	0.959
AEGSA_4	0.960
AEGSA_5	0.958
AEGSA_6	0.955
AEGSA_7	0.958
AEGSA_8	0.969
AEGSA_9	0.968
AEGSA_10	0.957
AEGSA_11	0.951
AEGSA_12	0.945
AEGSA_13	0.952

Anexo F - Análise Confirmatória e Consistência Interna da Escala Percepção de Autoeficácia Docente para a gestão de sala de aula (Moura & Costa, 2016)

Factor Loadings

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p
Gestão comportamento	AEGSA_2	0.698	0.0278	25.1	< .001
	AEGSA_5	0.770	0.0264	29.2	< .001
	AEGSA_3	0.711	0.0284	25.1	< .001
	AEGSA_6	0.801	0.0245	32.7	< .001
	AEGSA_4	0.757	0.0255	29.7	< .001
	AEGSA_1	0.741	0.0276	26.9	< .001
Gestão ensino	AEGSA_7	0.883	0.0308	28.7	< .001
	AEGSA_10	0.970	0.0322	30.1	< .001
	AEGSA_11	0.864	0.0298	29.0	< .001
Gestão regras	AEGSA_12	0.680	0.0298	22.8	< .001
	AEGSA_13	0.818	0.0287	28.5	< .001
	AEGSA_8	0.700	0.0288	24.3	< .001

Factor Estimates

Factor Covariances

		Estimate	SE	Z	p
Gestão comportamento	Gestão comportamento	1.000 ^a			
	Gestão ensino	0.853	0.0138	61.7	< .001
	Gestão regras	0.876	0.0146	60.0	< .001
Gestão ensino	Gestão ensino	1.000 ^a			
	Gestão regras	0.871	0.0163	53.6	< .001
Gestão regras	Gestão regras	1.000 ^a			

^a fixed parameter

Model Fit

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
272	51	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA 90% CI		AIC	BIC
				Lower	Upper		
0.970	0.961	0.0261	0.0703	0.0622	0.0786	22433	22619

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

	Mean	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	4.78	0.913	0.914

^ Gestão comportamento

Item Reliability Statistics

	If item dropped	
	Cronbach's α	McDonald's ω
AEGSA_2	0.903	0.904
AEGSA_5	0.895	0.896
AEGSA_3	0.904	0.905
AEGSA_6	0.889	0.890
AEGSA_4	0.894	0.895
AEGSA_1	0.902	0.903

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

	Mean	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	4.48	0.869	0.870

^ Gestão ensino

Item Reliability Statistics

	If item dropped	
	Cronbach's α	McDonald's ω
AEGSA_7	0.821	0.822
AEGSA_10	0.807	0.807
AEGSA_11	0.820	0.820

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

	Mean	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	4.99	0.802	0.804

^ Gestão regras

Item Reliability Statistics

	If item dropped	
	Cronbach's α	McDonald's ω
AEGSA_12	0.735	0.736
AEGSA_13	0.685	0.685
AEGSA_8	0.766	0.766

Anexo G – Análise Exploratória da Escala do Compromisso Com a Profissão Docente (Morgan, 2011)

Exploratory Factor Analysis

Factor Loadings

	Factor	
	1	Uniqueness
CPD_1	0.878	0.229
CPD_2	0.746	0.444
CPD_3	0.847	0.282
CPD_4	0.393	0.845
CPD_5	0.701	0.508

Nota. 'Maximum likelihood' extraction method was used in combination with a 'promax' rotation

Model Fit

Model Fit Measures

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	p
0.116	.0915	0.142	0.939	30.0	63.8	5	< .001

Assumption Checks

Bartlett's Test of Sphericity

χ^2	df	p
1956	10	< .001

KMO Measure of Sampling Adequacy

	MSA
Overall	0.820
CPD_1	0.783
CPD_2	0.832
CPD_3	0.802
CPD_4	0.935
CPD_5	0.852

Anexo H – Análise Confirmatória e Consistência Interna da Escala do Compromisso Com a Profissão Docente (Morgan, 2011)

Confirmatory Factor Analysis

Fator	Indicator	Estimate	SE	Z	p
Fator 1	CPD_1	1.063	0.0350	30.3	<.001
	CPD_2	0.720	0.0300	24.0	<.001
	CPD_4	0.635	0.0578	11.0	<.001
	CPD_5	1.044	0.0534	19.5	<.001

Model Fit

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
8.95	2	<.011

Fit Measures

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	CI RMSEA 90%		AIC	BIC
				Lower	Upper		
0.994	0.981	0.0185	0.0629	0.0254	0.107	10818	10876

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

	Mean	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	4.48	0.753	0.783

Item Reliability Statistics

	If item dropped	
	Cronbach's α	McDonald's ω
CPD_1	0.581	0.633
CPD_2	0.653	0.701
CPD_4	0.771	0.819
CPD_5	0.641	0.746

**Anexo I – Análise Exploratória da escala da Resiliência Em Contextos Educativos
(Morgan, 2011)**

Exploratory Factor Analysis

Reliability Analysis

	Factor	
	1	Uniqueness
RES_1	0.762	0.420
RES_2	0.766	0.414
RES_3	0.731	0.466
RES_4	0.698	0.513
RES_5	0.687	0.528
RES_6	0.761	0.421
RES_7	0.742	0.449
RES_8	0.617	0.619
RES_9	0.686	0.530

Nota. 'Maximum likelihood' extraction method was used in combination with a 'promax' rotation

Model Fit

Model Fit Measures

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	p
0.158	0.148	0.169	0.814	438	621	27	<.001

Assumption Checks

Bartlett's Test of Sphericity

χ^2	gl	p
4299	36	<.001

KMO Measure of Sampling Adequacy

	MSA
Overall	0.894
RES_1	0.899
RES_2	0.877
RES_3	0.882
RES_4	0.882
RES_5	0.936
RES_6	0.866
RES_7	0.856
RES_8	0.935
RES_9	0.944

Anexo J – Análise Confirmatória e Consistência Interna da escala da Resiliência Em Contextos Educativos (Morgan, 2011)

Confirmatory Factor Analysis

Fator	Indicator	Estimate	SE	Z	p
Fator 1	RES_1	0.522	0.0245	21.3	<.001
	RES_5	0.662	0.0316	21.0	<.001
	RES_7	0.550	0.0239	23.0	<.001
	RES_8	0.622	0.0294	21.2	<.001
	RES_9	0.687	0.0297	23.2	<.001

Model Fit

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
25.3	5	<.001

Fit Measures

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	CI RMSEA 90%		AIC	BIC
				Lower	Upper		
0.986	0.972	0.0198	0.0681	0.0433	0.0955	9713	9785

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

	Mean	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	3.77	0.826	0.831

Item Reliability Statistics

	If item dropped	
	Cronbach's α	McDonald's ω
RES_1	0.795	0.800
RES_5	0.798	0.802
RES_7	0.787	0.791
RES_8	0.796	0.802
RES_9	0.782	0.790

**Anexo K – Análise Exploratória da Escala das Emoções Na Profissão Docente (TES)
(Frenzel et al, 2016)**

Exploratory Factor Analysis

Factor Loadings

	Factor		Uniqueness
	1	2	
EEPD_10	0.819		0.317
EEPD_1	0.807		0.297
EEPD_4	0.805		0.316
EEPD_7	0.718		0.410
EEPD_9	0.401		0.842
EEPD_5		0.775	0.391
EEPD_2		0.704	0.501
EEPD_8		0.625	0.483
EEPD_11	-0.364	0.549	0.439
EEPD_6		0.491	0.776
EEPD_3	-0.338	0.378	0.662

Nota. 'Maximum likelihood' extraction method was used in combination with a 'promax' rotation

Factor Statistics

Inter-Factor Correlations

	1	2
1	—	-0.318
2		—

Model Fit

Model Fit Measures

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	p
0.0692	0.0593	0.0795	0.943	-53.7	177	34	< .001

Assumption Checks

Bartlett's Test of Sphericity

χ^2	df	p
4129	55	< .001

KMO Measure of Sampling Adequacy

	MSA
Overall	0.882
EEPD_1	0.896
EEPD_2	0.829
EEPD_3	0.941
EEPD_4	0.896
EEPD_5	0.826
EEPD_6	0.778
EEPD_7	0.912
EEPD_8	0.890
EEPD_9	0.769
EEPD_10	0.887
EEPD_11	0.899

Anexo L – Análise Confirmatória e Consistência interna da Escala das Emoções Na Profissão Docente (TES) (Frenzel et al, 2016)

Confirmatory Factor Analysis

Factor Loadings

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p
Emoções positivas	EEPD_10	0.630	0.0223	28.3	< .001
	EEPD_1	0.716	0.0242	29.6	< .001
	EEPD_4	0.732	0.0253	28.9	< .001
	EEPD_7	0.703	0.0268	26.3	< .001
Emoções negativas	EEPD_8	0.712	0.0317	22.5	< .001
	EEPD_5	0.641	0.0361	17.8	< .001
	EEPD_11	0.978	0.0397	24.7	< .001

Factor Estimates

Factor Covariances

		Estimate	SE	Z	p
Emoções positivas	Emoções positivas	1.000 ^a			
	Emoções negativas	-0.642	0.0273	23.5	< .001
Emoções negativas	Emoções negativas	1.000 ^a			

^a fixed parameter

Model Fit

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
74.0	13	<.001

Fit Measures

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA 90% CI		AIC	BIC
				Lower	Upper		
0.980	0.967	0.0331	0.0731	0.0575	0.0898	13717	13822

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

	Mean	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	4.08	0.886	0.888

^ Emoções negativas

Item Reliability Statistics

	If item dropped	
	Cronbach's α	McDonald's ω
EEPD_10	0.853	0.854
EEPD_4	0.847	0.851
EEPD_1	0.847	0.850
EEPD_7	0.867	0.869

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

	Mean	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	2.24	0.767	0.778

^ Emoções negativas

Item Reliability Statistics

	If item dropped	
	Cronbach's α	McDonald's ω
EEPD_8	0.637	0.642
EEPD_11	0.693	0.695
EEPD_5	0.734	0.747

Model Fit

Test for Exact Fit

χ^2	gl	p
25.3	5	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	CI 90% RMSEA		AIC	BIC
				Lower	Upper		
0.986	0.972	0.0198	0.0681	0.0433	0.0955	9713	9785

Anexo M – Regressão Linear da Perceção de Autoeficácia Docente para a gestão de sala de aula e do Compromisso Com a Profissão Docente

Regressão Linear

Medidas de Ajustamento do Modelo

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	AIC	BIC	RMS E	Teste ao Modelo Global			
							F	gl1	gl2	p
1	0.443	0.196	0.193	2349	2373	0.918	71.1	3	873	<.001

Coefficientes do Modelo - CPD

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	Intervalo de Confiança a 95%		t	p	Estimativas Estand.
			Lim. Inferior	Superior			
Intercepto	1.612	0.2080	1.2040	2.021	7.75	<.001	
AEGSA_E	0.140	0.0533	0.0357	0.245	2.63	0.009	0.133
AEGSA_C	0.315	0.0674	0.1831	0.448	4.68	<.001	0.241
AEGSA_R	0.137	0.0610	0.0167	0.256	2.24	0.026	0.109

Sumário de Dados

Distância de Cook

Média	Mediana	Desvio-padrão	Amplitude	
			Min	Max
0.00138	3.74e-4	0.00348	7.09e-9	0.0396

Verificação de Pressupostos

Teste de autocorrelação de Durbin-Watson

Autocorrelação	Estatística DW	p
-0.0465	2.09	0.174

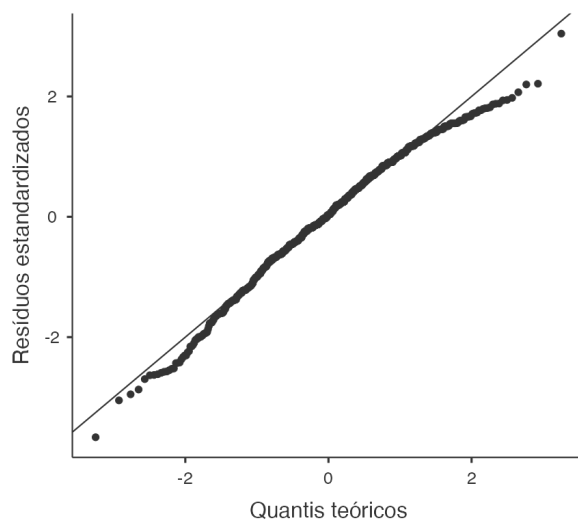
Estatísticas de Colinearidade

	VIF	Tolerância
AEGSA_E	2.77	0.361
AEGSA_C	2.88	0.347
AEGSA_R	2.58	0.388

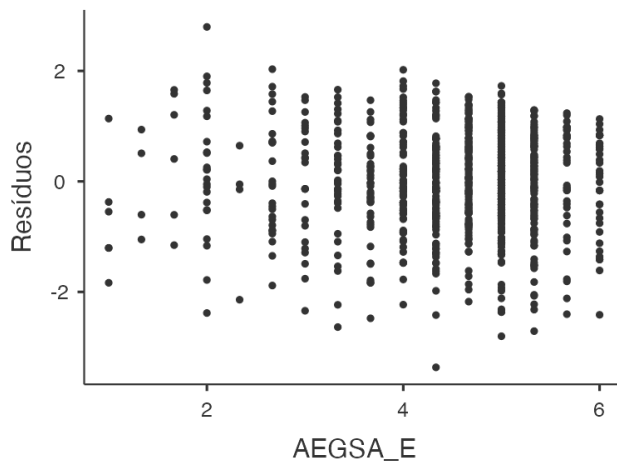
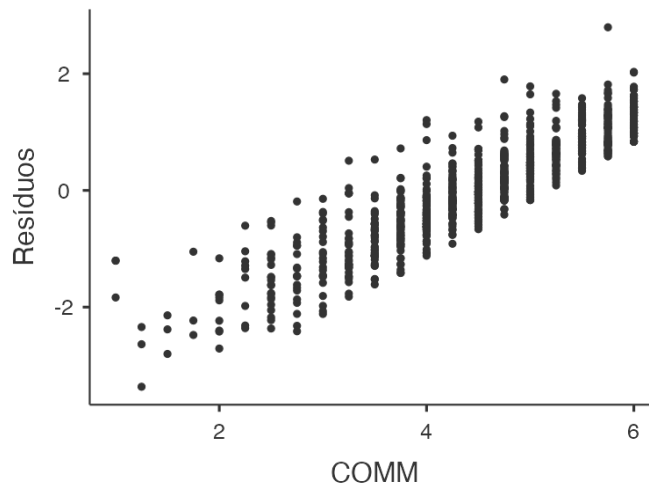
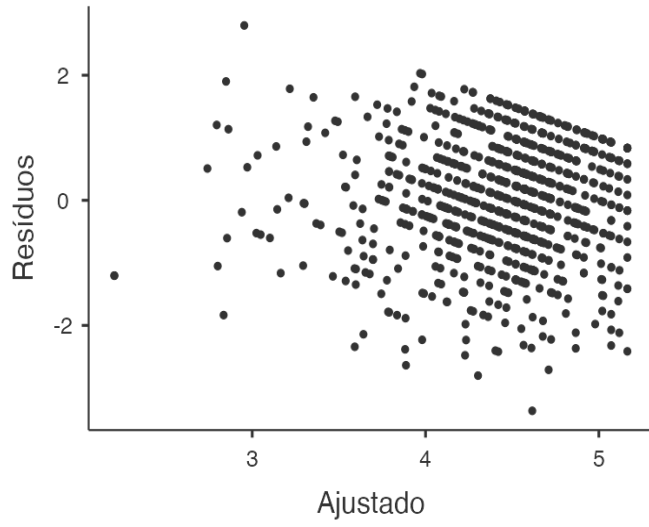
Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

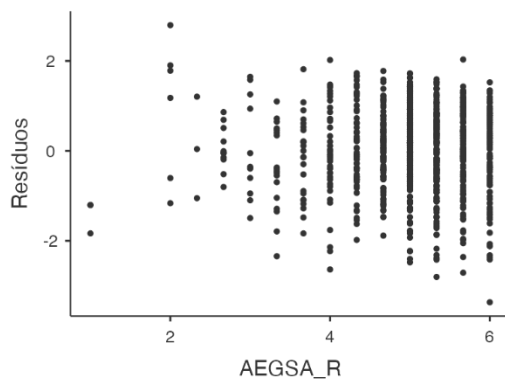
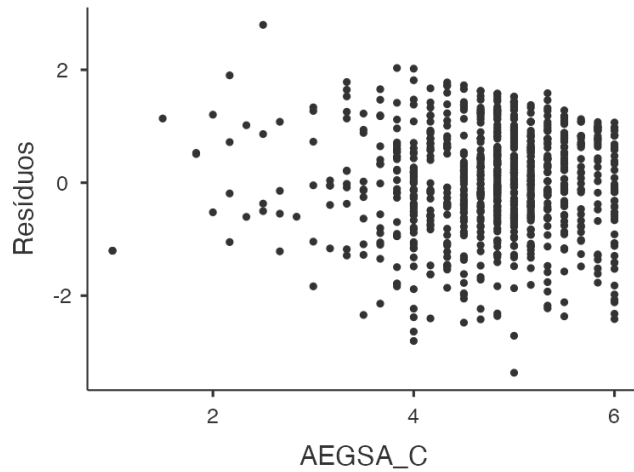
Estatística	p
0.988	< .001

Gráfico Q-Q



Gráficos de Resíduos





Anexo N – Regressão Linear da Percepção de Autoeficácia Docente para a gestão de sala de aula e da Resiliência em Contextos Educativos

Regressão Linear

Medidas de Ajustamento do Modelo

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	AIC	BIC	RMS E	Teste ao Modelo Global			
							F	gl1	gl2	p
1	0.580	0.336	0.334	1433	1457	0.545	147	3	873	<.001

Coefficientes do Modelo - RES

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	Intervalo de Confiança a 95%		t	p	Estimativas Estand.
			Lim. Inferior	Superior			
Intercepto	1.4256	0.1234	1.1834	1.668	11.55	<.001	
AEGSA_C	0.2368	0.0400	0.1584	0.315	5.92	<.001	0.277
AEGSA_E	0.1619	0.0316	0.0998	0.224	5.12	<.001	0.235
AEGSA_R	0.0981	0.0362	0.0270	0.169	2.71	0.007	0.120

Sumário de Dados

Distância de Cook

Média	Mediana	Desvio-padrão	Amplitude	
			Min	Max
0.00149	2.76e-4	0.00429	2.88e-9	0.0591

Verificação de Pressupostos

Teste de autocorrelação de Durbin-Watson

Autocorrelação	Estatística DW	p
-0.0974	2.19	0.004

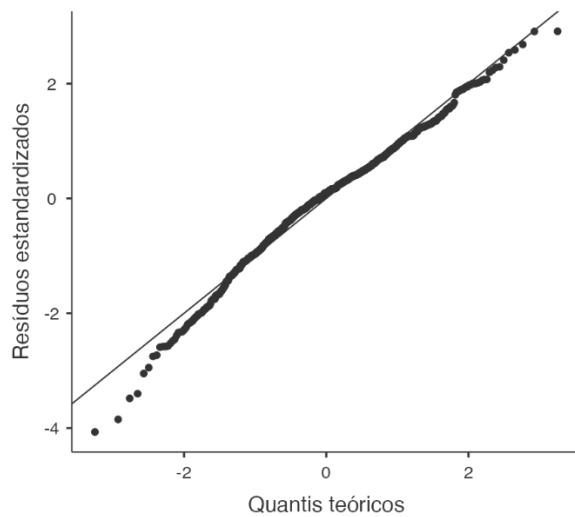
Estatísticas de Colinearidade

	VIF	Tolerância
AEGSA_C	2.88	0.347
AEGSA_E	2.77	0.361
AEGSA_R	2.58	0.388

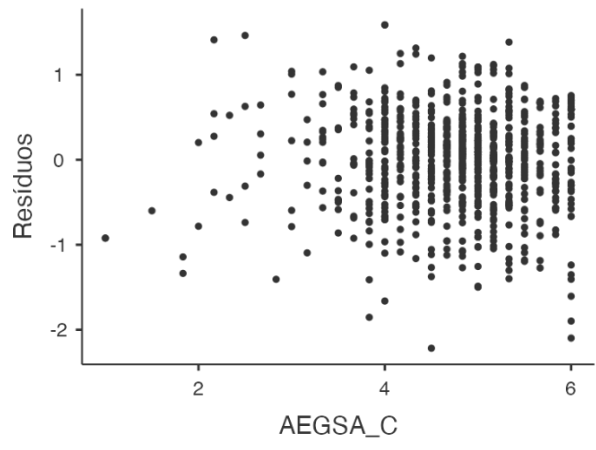
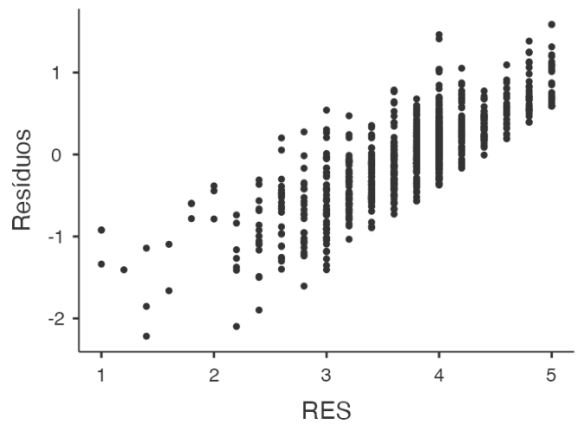
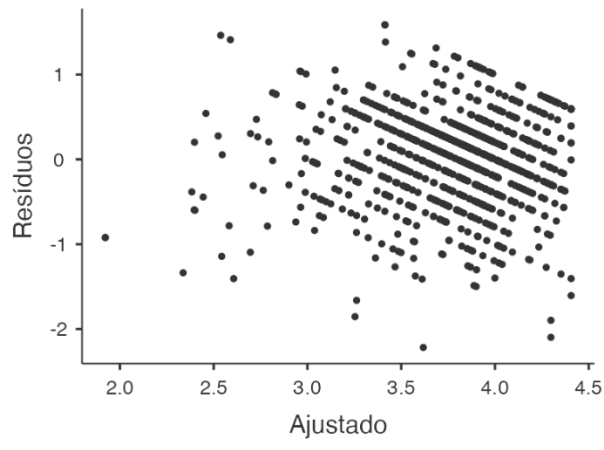
Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

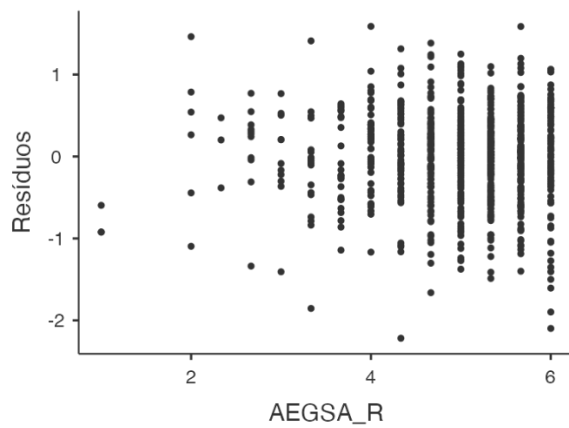
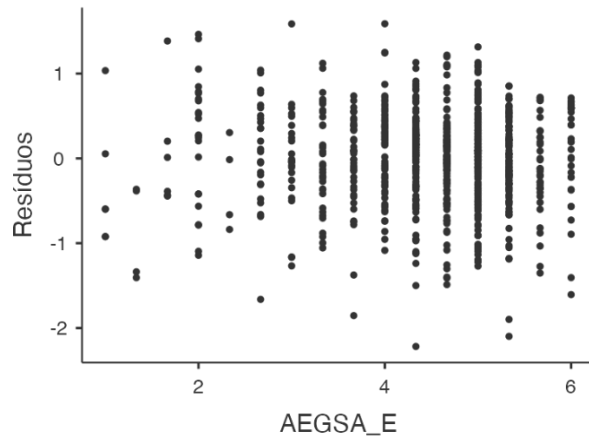
Estatística	p
0.985	<.001

Gráfico Q-Q



Gráficos de Resíduos





Anexo O – Regressão Linear da Perceção de Autoeficácia Docente para a gestão de sala de aula e das Emoções Positivas na Profissão Docente

Regressão Linear

Medidas de Ajustamento do Modelo

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	AIC	BIC	RMSE	Teste ao Modelo Global			
							F	gl ₁	gl ₂	p
1	0.582	0.339	0.337	1603	1627	0.600	149	3	873	<.001

Coeficientes do Modelo - EEPD_ep

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	Intervalo de Confiança a 95%		t	p	Estimativas Estand.
			Lim. Inferior	Superior			
Intercepto	1.3407	0.1360	1.0738	1.608	9.86	<.001	
AEGSA_C	0.2808	0.0440	0.1943	0.367	6.37	<.001	0.298
AEGSA_E	0.0874	0.0348	0.0190	0.156	2.51	0.012	0.115
AEGSA_R	0.2010	0.0399	0.1227	0.279	5.04	<.001	0.223

Sumário de Dados

Distância de Cook

Média	Mediana	Desvio-padrão	Amplitude	
			Min	Max
0.00165	2.99e-4	0.00526	4.01e-9	0.0589

Verificação de Pressupostos

Teste de autocorrelação de Durbin-Watson

Autocorrelação	Estatística DW	p
0.0249	1.95	0.436

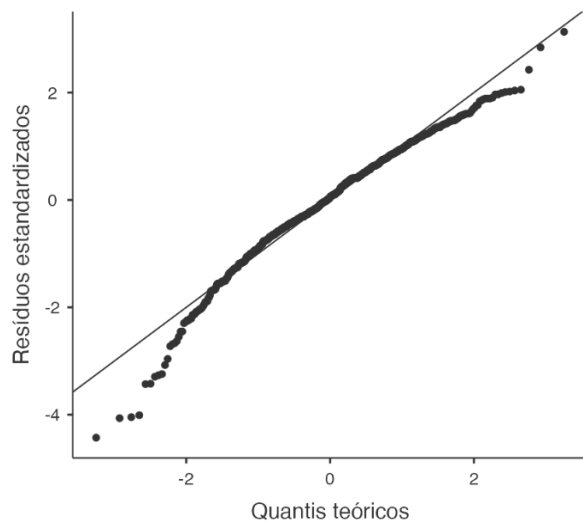
Estadísticas de Colinearidade

	VIF	Tolerância
AEGSA_C	2.88	0.347
AEGSA_E	2.77	0.361
AEGSA_R	2.58	0.388

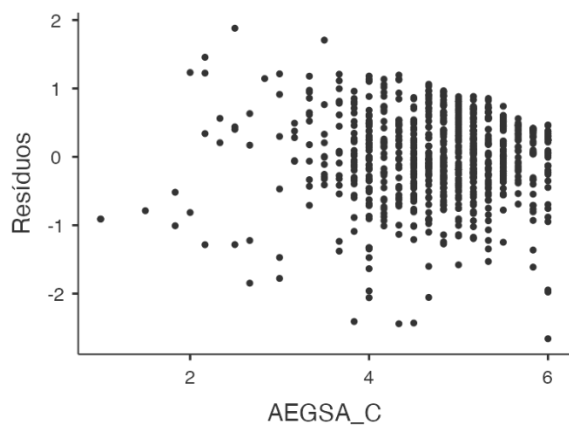
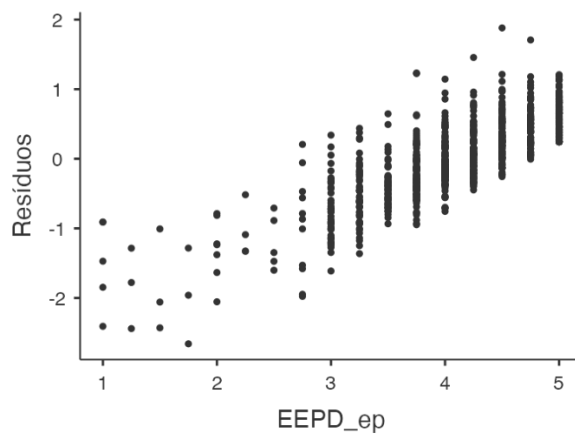
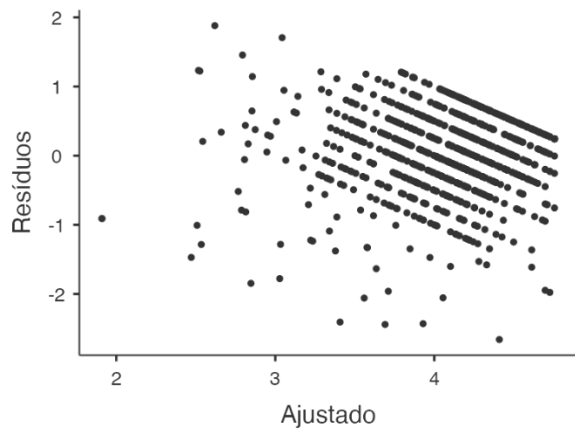
Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

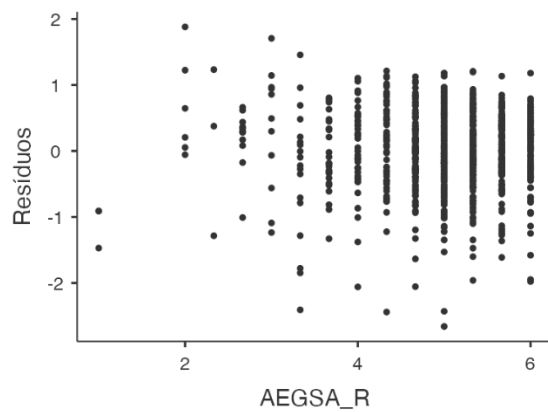
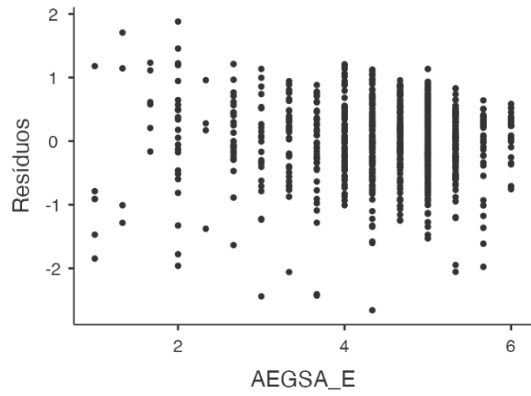
Estadística	p
0.974	< .001

Gráfico Q-Q



Gráficos de Resíduos





Anexo P – Regressão Linear da Perceção de Autoeficácia Docente para a gestão de sala de aula e das Emoções Negativas na Profissão Docente

Regressão Linear

Medidas de Ajustamento do Modelo

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	AIC	BIC	RMSE	Teste ao Modelo Global			
							F	gl ₁	gl ₂	p
1	0.461	0.212	0.210	2075	2098	0.785	78.5	3	873	<.001

Coefficientes do Modelo - EEPD_en

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	Intervalo de Confiança a 95%		t	p	Estimativas Estand.
			Lim. Inferior	Superior			
Intercepto	4.5490	0.1779	4.1998	4.8982	25.57	< .001	
AEGSA_C	-0.4108	0.0576	-0.5239	-0.2977	-7.13	< .001	-0.3633
AEGSA_E	-0.1650	0.0456	-0.2544	-0.0756	-3.62	< .001	-0.1810
AEGSA_R	0.0778	0.0522	0.0247	0.1802	1.49	0.137	0.0719

Sumário de Dados

Distância de Cook

Média	Mediana	Desvio-padrão	Amplitude	
			Min	Max
0.00157	3.30e-4	0.00704	1.78e-9	0.133

Verificação de Pressupostos

Teste de autocorrelação de Durbin-Watson

Autocorrelação	Estatística DW	p
-0.00217	2.00	0.986

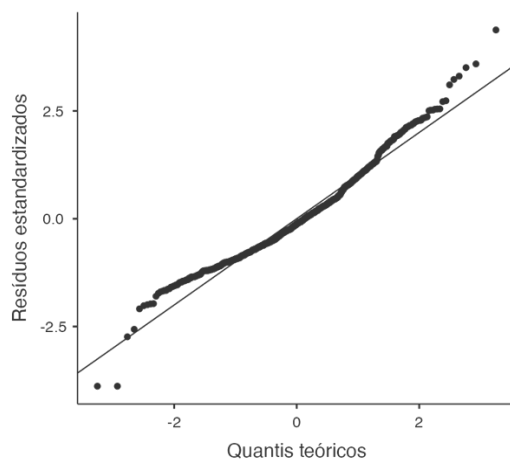
Estadísticas de Colinearidade

	VIF	Tolerância
AEGSA_C	2.88	0.347
AEGSA_E	2.77	0.361
AEGSA_R	2.58	0.388

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

Estadística	p
0.969	< .001

Gráfico Q-Q



Gráficos de Resíduos

