



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA GERIR SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA

Adriana Madeira

25084

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutor José Castro Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof^a. Doutora Lourdes Mata

Professor Doutor Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

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

Agradecimentos

Agora que concluo o meu curso, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que tiveram ao meu lado e permitiram que isto fosse possível.

Deste modo, queria agradecer ao Prof. Doutor José Castro Silva, pela disponibilidade, orientação e apoio prestados. Por ser sempre tão prestável e recetivo a todas as questões que existiram da minha parte e, principalmente, por ter aceite fazer este percurso comigo.

Agradeço à Prof.^a Doutora Lourdes Mata pela disponibilidade e apoio prestados, bem como pelos seus conselhos e críticas construtivas dadas ao longo das aulas de Seminário de Dissertação.

Agradeço ao Professor Doutor Francisco Peixoto pelos conhecimentos estatísticos que me transmitiu, pelos conselhos e pelo profissionalismo e rigor exigidos ao longo das aulas de Seminário de Dissertação.

Agradeço a todas as escolas e colégios que aceitaram participar no meu estudo e recolher os dados, que permitiram que este estudo fosse possível.

Agradeço a todos os meus amigos por terem estado sempre a meu lado e por terem sempre acreditado nas minhas capacidades e pela confiança que depositaram em mim.

Quero agradecer ao meu namorado, por ter estado sempre presente, ter acreditado nas minhas capacidades, por me lembrar que era capaz e me ter apoiado nos piores momentos.

Por último, não poderia deixar de agradecer à minha família, em especial aos meus pais por terem tornado possível todo este meu percurso no ISPA. Por me acompanharem em todas as fases e etapas da minha vida, e por me transmitirem os melhores valores.

Resumo

No presente estudo pretendeu investigar-se a percepção de autoeficácia dos professores para gerir a indisciplina em sala aula; a relação entre a percepção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e variáveis individuais dos professores (tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola e formação recebida); a relação entre a percepção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e a percepção do clima escolar; a relação entre a percepção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e a percepção do clima de sala de aula.

Neste estudo participaram professores do 3º ciclo do ensino básico, que preencheram um Questionário de Dados Sociodemográficos, a Escala de Percepção de Autoeficácia para Professores, o Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores e a Escala “Na sala de aula – versão professor”.

A análise de dados revela que os professores de modo geral, apresentam uma percepção de autoeficácia elevada na gestão da indisciplina. Demonstra-se ainda que os professores com maior tempo de serviço docente, maior tempo de serviço na escola e que receberam formação para gerir a indisciplina apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada. Para além disso, professores que percecionam o clima escolar como sendo mais positivo apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada e professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada na gestão da indisciplina percecionam um clima de sala de aula como sendo mais positivo.

Palavras-chave: Percepção de autoeficácia docente; indisciplina; clima escolar; clima de sala de aula; gestão de sala de aula; percepção de autoeficácia.

Abstract

In the present study, we intended to investigate the teachers' perception of self-efficacy to manage indiscipline in the classroom; the relationship between the perception of teacher self-efficacy in managing indiscipline and individual variables of teachers (time of teaching service, length of service at the school and training received); the relationship between the perception of teacher self-efficacy in managing indiscipline and the perception of the school climate; the relationship between the perception of teacher self-efficacy in managing indiscipline and the perception of the classroom climate.

This study involved teachers from the 3rd cycle of basic education, who completed a Sociodemographic Data Questionnaire, the “Escala de Percepção de Autoeficácia para professores”, the “Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores” and the “Na sala de aula – versão professor” scale.

Data analysis reveals that teachers in general have a high perception of self-efficacy in managing indiscipline. It is also shown that teachers with longer teaching service, longer service time at school and received training to manage indiscipline have a higher perception of self-efficacy in managing indiscipline. Furthermore, teachers who perceive the school climate as being more positive have a higher perception of self-efficacy in managing indiscipline and teachers with a higher perception of self-efficacy in managing indiscipline perceive a classroom climate as being more positive.

Keywords: Perception of teacher self-efficacy; indiscipline; school climate; classroom atmosphere; classroom management; perception of self-efficacy

Índice

1 - Enquadramento teórico	1
1.1 - Perceção de autoeficácia.....	1
1.2 - Perceção de autoeficácia docente	4
1.3 - Gestão de sala de aula.....	6
1.4 - Indisciplina	7
1.5 - Clima escolar	15
1.6 - Clima de sala de aula	18
2 - Objetivos e questões de Investigação.....	22
3 - Metodologia	31
3.1 - Design do estudo	31
3.2 - Participantes	31
3.2.1 - Caracterização da amostra	32
3.3 - Instrumentos	35
3.3.1 - Questionário de dados sociodemográficos.....	36
3.3.2 - Escala de perceção de auto-eficácia para professores (Moura e Costa, 2016)	36
3.3.3 - Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (Costa, Matos & Ferreira 2010).....	37
3.3.4 - Escala “Na sala de aula – Versão professor” (Collaço, 2010).....	38
3.4 - Análise das propriedades Psicométricas.....	39
3.5 – Procedimentos de Recolha de dados.....	45
3.6 - Procedimentos de Análise de Dados	45
4 - Resultados	46
4.1 - Estatística descritiva	46
4.2 – Resultados da questão de investigação e hipóteses.....	47
5 - Discussão.....	57

7 - Limitações	65
8 - Estudos futuros.....	66
9 - Referências Bibliográficas	67
10 - Anexos.....	77
Anexo 1 - Autorização	77
Anexo 2 - Questionário.....	78
Anexo 3 – Carta para os professores.....	83
Anexo 4 – Análise Confirmatória e consistência interna da Escala “Percepção de autoeficácia dos professores”.....	84
Anexo 5 - Análise Confirmatória e consistência interna da Escala “Clima escolar e participação do professor”	86
Anexo 6 - Análise Confirmatória e consistência interna da Escala “Na sala de aula – versão professor”	91
Anexo 7 – Resultados	94

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos Participantes por Sexo.....	32
Tabela 2 - Distribuição dos Participantes por Idade.....	32
Tabela 3 - Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas	33
Tabela 4 - Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional.....	33
Tabela 5 - Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço Docente.....	33
Tabela 6 - Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço na Escola.....	34
Tabela 7 - Desejo de permanecer ou mudar de profissão.....	34
Tabela 8 - Formação para gerir situações de indisciplina	35
Tabela 9 - Importância da existência de formação para gerir situações de indisciplina	35
Tabela 10 - Resultado da Análise Fatorial Confirmatória.....	40
Tabela 11 - Teste X^2	40
Tabela 12 - Resultado das Análises Fatoriais – Ajustamento do modelo	40
Tabela 13 - Resultado das Análises Fatoriais.....	41
Tabela 14 - Teste X^2	42
Tabela 15 - Resultado das Análises Fatoriais – Ajustamento do modelo	42
Tabela 16 - Coeficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach)	43
Tabela 17 - Resultado das Análises Fatoriais.....	43
Tabela 18 - Teste X^2	44
Tabela 19 - Resultado das Análises Fatoriais – Ajustamento do modelo	44
Tabela 20 - Coeficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach)	44
Tabela 21 - Estatísticas descritivas.....	47
Tabela 22 - Valores médios em relação à perceção de autoeficácia para gerir a indisciplina consoante os anos de serviço docente.....	48
Tabela 23 - Valores médios em relação à perceção de autoeficácia para gerir a indisciplina consoante os anos de serviço na escola	49
Tabela 24 - Média da PAEDGI consoante a perceção de apoio por parte dos superiores	50
Tabela 25 - Média da PAEDGI consoante a perceção das relações entre os professores da escola	51
Tabela 26 - Média da PAEDGI consoante a perceção das relações entre os professores e os alunos	53
Tabela 27 - Média da dimensão SSC consoante a PAEDGI.....	54

Tabela 28 - Média da dimensão SSP consoante a PAEDGI	55
Tabela 29 - Média da dimensão ATITUDES consoante a PAEDGI.....	56
Tabela 30 - Diferenças entre o grupo que recebeu formação e o grupo sem formação em relação à percepção de autoeficácia.....	56

1 - Enquadramento teórico

O professor tem um papel de destaque no que diz respeito à formação do aluno enquanto pessoa e cidadão. Nos dias de hoje as crianças passam muito tempo na escola e, como tal também com os professores. Desta forma, é expectável que os professores comecem a ser encarados como modelos e fontes de inspiração para os alunos (Junior, 2010). Podemos então dizer que o professor tem uma responsabilidade muito elevada. Desta forma, como todas as atitudes e comportamentos do professor têm uma influência direta nos seus métodos de ensino, de gestão de sala de aula e de comportamentos, torna-se fundamental perceber se os professores se sentem capazes de lidar e gerir desafios e problemas. Deste modo, procuramos perceber a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, compreender se existe uma relação entre a perceção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e as variáveis individuais (tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola e formação recebida para gerir situações de indisciplina), averiguar se existe uma relação entre a perceção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e a perceção do clima escolar e verificar se existe uma relação entre a perceção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e a perceção do clima de sala de aula por parte dos professores.

1.1 - Perceção de autoeficácia

A autoeficácia diz respeito à avaliação que os indivíduos fazem de si próprios, quanto à sua capacidade de organizar e desenvolver atividades, perante várias situações conhecidas ou desconhecidas e que podem conter elementos causadores de stress (Ribeiro, Bicalho, Onofre & Noc, 2019). A solidificação da Teoria da Aprendizagem Social, desenvolvida por Bandura em 1977, parece ter aumentado o número de estudos realizados com vista a avaliar a autoeficácia dos professores (Pereira et al., citado por Ribeiro et al., 2019). Nesta teoria, Bandura afirma que o homem é um ser que está em constante mudança e que ocupa um lugar central no processo de mudança. Desta forma, a perceção de autoeficácia pode ser descrita como o sentimento que o indivíduo possui em relação à sua capacidade para executar determinadas tarefas (Bandura, 2005). Segundo Bandura (1994), a perceção de autoeficácia determina o modo como as pessoas pensam, sentem, se motivam e se comportam. As pessoas que possuem uma elevada confiança nas suas capacidades, conseguem abordar tarefas mais difíceis, encarando-as como desafios a serem cumpridos e não como ameaças a serem evitadas. Indivíduos com este tipo de visão, acabam por desenvolver um interesse intrínseco e, conseqüentemente envolvem-se com maior profundidade nas atividades. São pessoas que desafiam os objetivos e comprometem-se

fortemente com os mesmos. Se houver um fracasso ou um contratempo, este tipo de indivíduos recupera rapidamente a sua percepção de autoeficácia, atribuindo à causa do seu insucesso a falta de esforço ou a um conhecimento e/ou capacidade insuficiente. Indivíduos com uma elevada percepção de autoeficácia tendem a encarar situações desafiadoras com extrema segurança, procurando exercer controlo sobre as mesmas. Este tipo de olhar permite reduzir o stress, diminuir a possibilidade de depressão e permite cumprir realizações pessoais. Por outro lado, as pessoas que duvidam das suas capacidades evitam envolver-se em tarefas difíceis, uma vez que estas são encaradas como ameaças pessoais. Este tipo de pessoas possui poucas aspirações e, conseqüentemente comprometem-se pouco com os objetivos que desejam alcançar. Quando se deparam com situações difíceis, tendem a concentrar-se nos obstáculos que encontram e nos diversos cenários que podem ocorrer, em vez de se concentrarem em como realizar as atividades com sucesso. Quando confrontados com dificuldades, desistem rapidamente. São pessoas que depois do fracasso ou de contratempos, demoram muito tempo a recuperar a sua percepção de autoeficácia, uma vez que eles encaram o insucesso como resultado da sua falta de capacidade. Este tipo de olhar faz com que estas pessoas sejam frequentemente vítimas de depressão e de stress (Bandura, 1994).

A percepção de autoeficácia dos indivíduos pode ser desenvolvida através de 4 fontes diferentes: experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasão social e os estados somáticos e emocionais (Bandura, 1994).

As experiências de mestria têm uma grande influência na percepção de autoeficácia do indivíduo. Os sucessos permitem que a pessoa crie uma forte percepção de autoeficácia, por outro lado, os insucessos diminuem essa percepção, sobretudo se estes ocorrerem antes da percepção de autoeficácia do indivíduo estar bem estabelecida. Se o indivíduo experienciar, unicamente sucessos fáceis, então vai esperar sempre obter resultados rápidos, o que faz com que, quando isso não ocorra, perca rapidamente a motivação e, conseqüentemente se sinta menos capaz. Uma percepção de autoeficácia resiliente requer que o indivíduo supere os obstáculos e lide com as adversidades, demonstrando possuir perseverança. A existência de contratempos e dificuldades permite que o indivíduo perceba que o sucesso requer um esforço contínuo. Desta forma, depois de as pessoas perceberem que têm capacidades para obter o sucesso, elas conseguem rapidamente recuperar a sua percepção de autoeficácia, após um insucesso ou contratempo (Bandura, 1994).

As experiências vicariantes que são proporcionadas pelos modelos sociais também podem influenciar a percepção de autoeficácia. O simples facto de ver alguém semelhante ser bem-sucedido através do esforço contínuo, aumenta as crenças do observador, de que também ele possui as capacidades necessárias para atingir o sucesso. Por outro lado, ver o insucesso dos outros mesmo existindo esforço, acaba por diminuir a percepção de autoeficácia do observador. Podemos desta forma dizer, que a percepção de autoeficácia é fortemente influenciada pela semelhança percebida com os modelos, ou seja, se os indivíduos encararem os modelos como sendo muito diferentes de si, a sua percepção de autoeficácia não vai ser muito influenciada, no entanto, se os indivíduos encararem os modelos como sendo muito semelhantes a si, a sua percepção de autoeficácia acaba por ser influenciada (Bandura, 1994).

A persuasão social é igualmente um modo de influenciar a percepção de autoeficácia. Quando um indivíduo é persuadido verbalmente de que possui as capacidades necessárias para obter sucesso numa determinada atividade, a sua percepção de autoeficácia tende a aumentar, uma vez que a persuasão positiva faz com que o indivíduo se esforce mais, de modo a obter o sucesso. No entanto, é mais difícil aumentar a percepção de autoeficácia de uma pessoa através da persuasão social do que diminuí-la. Quando se aumenta a percepção de autoeficácia de uma pessoa através da persuasão social, de modo irrealista, estes acabam por ser rapidamente desmentidos pelos resultados dos esforços. No entanto, as pessoas que foram persuadidas verbalmente de que não possuem as capacidades necessárias para obter o sucesso, acabam por evitar envolver-se em atividades desafiadoras, atividades estas, que permitem o desenvolvimento das suas capacidades, acabando por desistir rapidamente quando existem contratempos (Bandura, 1994).

Os estados emocionais e somáticos da pessoa também acabam por influenciar a sua forma de julgar as suas capacidades. Os indivíduos têm tendência a interpretar as suas reações de stress e tensão como sinais de vulnerabilidade e mau desempenho. Em atividades que implicam o uso de força e resistência, os indivíduos têm tendência para encarar as dores, sofrimentos e fadiga como sinais de fragilidade física. Também o humor acaba por influenciar o julgamento das pessoas em relação à sua eficácia. Um humor positivo, de modo geral, aumenta a percepção de autoeficácia, por outro lado, um humor negativo diminui esta percepção. A quarta maneira de modificar a percepção de autoeficácia de um indivíduo é reduzir as reações de stress, modificar o seu estado emocional negativo e as suas interpretações erradas dos seus estados físicos (Bandura, 1994).

As crenças de autoeficácia acabam por influenciar as escolhas que o indivíduo faz, fazendo com que este siga um determinado curso de ação, conforme a competência percebida para a realização de uma determinada tarefa. Esta crença incentiva o indivíduo a escolher determinadas atividades em detrimento de outras, para as quais não se sente tão confiante. Estas crenças acabam por determinar o esforço que o indivíduo despende a realizar uma determinada atividade e o grau de resiliência expressado pelo mesmo, face aos obstáculos com que se depara e aos fracassos registados (Rodrigues, 2011).

1.2 - Perceção de autoeficácia docente

Como estamos a falar da perceção de autoeficácia de professores, torna-se também fundamental definir este conceito. A autoeficácia do professor pode ser definida como a avaliação que o professor faz da sua capacidade para organizar e realizar as atividades exigidas e necessárias para atingir os resultados educacionais definidos (Bandura, 1997). O conceito de autoeficácia dos professores permite perceber o que é que os professores pensam, sentem e como estes agem no contexto de sala de aula (Fernandes, Costa Filho & Iaochite, 2019).

A perceção de eficácia dos professores pode ser igualmente definida como a crença que os professores possuem em relação à sua capacidade para desencadear um efeito positivo na aprendizagem dos seus alunos (Ashton & Webb, citado por Dunn-Wisner, 2004; Henson, 2001; Ross & Bruce, 2007). Albion, Fives (citado por Santos, 2008) e Henson (2001), definem este conceito como a crença dos professores nas suas próprias capacidades de organizar e executar formas de ação necessárias para que se produzam determinados objetivos desejados.

As crenças de autoeficácia dos professores possuem uma influência sobre a sua motivação (Bzuneck, citado por Rocha & Ricardo, 2014). De acordo com Bzuneck (citado por Rocha & Ricardo, 2014), os professores com uma elevada perceção de autoeficácia apresentam comportamentos e atitudes mais harmoniosas, mesmo perante situações adversas. Para além disso, professores com níveis mais elevados de autoeficácia tendem a introduzir práticas mais inovadoras e a adotar uma atitude mais democrática em sala de aula, permitindo desenvolver a autonomia e a confiança. Professores com níveis elevados de autoeficácia são docentes mais proativos, uma vez que acreditam que possuem os recursos necessários, quer sejam externos ou internos, para lidar com os desafios que surgem e as adversidades, o que contribui para o seu crescimento pessoal (Schwarzer e Schmitz, citado por Capelo & Pocinho, 2014).

Segundo o estudo de Pedro (2011), os professores, de um modo geral, tendem a apresentar um elevado sentido de autoeficácia, na medida em que se percebem como capazes de desenvolver e aplicar as atividades requeridas pelo contexto educativo. Segundo este mesmo estudo, os professores percebem-se como sendo mais capazes de realizar tarefas associadas com o estabelecimento de relações interpessoais dentro do ambiente escolar, contudo percebem-se como sendo menos eficazes no envolvimento das famílias dos alunos nos processos de tomada de decisão na escola e no estabelecimento de uma boa comunicação com estes (Pedro, 2011). De acordo com Fernandes et al. (2019), é importante para os professores envolverem-se em situações práticas que envolvam a aquisição de novos conhecimentos no sentido de desenvolver e consolidar as crenças de autoeficácia dos professores.

De modo a tentar explicar de que forma funciona a autoeficácia docente, Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998) criaram um modelo multidimensional da autoeficácia docente. Trata-se de um modelo que se apoia, sobretudo num processo circular. Este modelo explica o modo como se cria as crenças de autoeficácia do professor, a forma como se avalia e como se utiliza, e como este acaba por modificar o sentimento de autoeficácia original. Deste modo, quanto maior for a autoeficácia de um professor, maior será a sua dedicação e perseverança, fazendo com que tenha um melhor desempenho, o que consequentemente irá criar um sentimento positivo de autoeficácia. Da mesma forma, um sentimento negativo de autoeficácia irá conduzir a um menor esforço e distanciamento por parte do professor, o que irá fazer com que este tenha um fraco desempenho e consequentemente, uma percepção negativa de eficácia pessoal.

Deste modo, podemos perceber que os docentes ao longo de toda a sua experiência profissional vão fortalecendo a sua percepção de autoeficácia docente. No entanto, Ross (citado por Chaves, 2017) tem vindo a levantar questões, no que diz respeito aos novos desafios presentes na vida dos professores que podem originar uma reavaliação das crenças de autoeficácia do professor. Durante a sua atividade profissional, os professores acabam por construir um sentimento relativamente estável no que diz respeito à sua capacidade de ensinar, que deriva da análise que realizam de cada nova tarefa que lhes é proposta e origina um novo juízo pessoal sobre a sua própria eficácia para realizar essas tarefas com sucesso (Prieto, citado por Chaves, 2017).

As fontes de autoeficácia funcionam como uma base para que os mecanismos de processamento cognitivo influenciem a autoeficácia dos professores. O processamento

cognitivo pode ser definido como a análise e a avaliação da tarefa que o professor deve realizar e da sua percepção de competência para a realizar. Deste modo, a autoeficácia docente pode ser entendida como a capacidade para traçar e realizar as ações necessárias para atingir os resultados desejados. A análise que o professor faz da tarefa e a avaliação que faz da própria competência expressam um juízo sobre a própria eficácia para ensinar. Esta análise da tarefa está diretamente relacionada com a autoeficácia do professor, que pode ser entendida como a capacidade que os professores têm para lidar com situações difíceis e alcançar os objetivos apesar dos obstáculos externos. A autoeficácia docente vai então influenciar a motivação, o empenho e o tempo despendido pelo professor para concretizar essa tarefa (Chaves, 2017).

1.3 - Gestão de sala de aula

O mau comportamento dos alunos é considerado um dos principais problemas para os professores, em geral e, para os novos professores, em particular, sendo a prevenção destes comportamentos uma tarefa particularmente difícil para o professor (Baron, 1992). É importante perceber que o ensino bem-sucedido implica a aplicação de controlo e disciplina na sala de aula para que possa ocorrer o processo de ensino e de aprendizagem.

A gestão de sala de aula é uma competência fundamental, que todos os professores e administradores escolares devem possuir (O'Neill, 2016), de modo a garantir o bom funcionamento e qualidade do ensino na sala de aula (Blomeke & Scheerens, citado por Cadete, Oliveira & Lopes, 2017). Por gestão de sala de aula entende-se “o conjunto de estratégias adotadas pelo professor para maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir os comportamentos disruptivos”. Este conceito abrange ainda a gestão do tempo, comportamento e espaço dos alunos, em interação com as aptidões, capacidades e atributos do professor (Arends; Djigic & Stojiljkovic; Wang, Haertel, & Walberg, citado por Cadete et al., 2017). A gestão de sala de aula começa na planificação que o professor faz, ao organizar cada aula até “à orientação de perguntas e olhares, reforços e incentivos que transmite aos alunos” (Teixeira, 2011). Também se inclui neste conceito o modo como o professor gere a sala de aula e atua na presença de conflitos (Teixeira, 2011). Este conceito também pode ser definido como tudo aquilo que o professor faz e que inclui a gestão do espaço, do tempo e dos equipamentos, de modo a que o processo de ensino e de aprendizagem decorra da forma mais eficaz (Estanqueiro, citado por Valente, 2015). A gestão de sala de aula pode ainda ser definida como um conjunto de procedimentos, com o objetivo de criar um ambiente de ensino e de aprendizagem agradável, onde existe um esclarecimento das regras e condutas, de modo a

garantir que os alunos se envolvam nas tarefas e estejam atentos e motivados (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011; Yilmaz, 2009).

A gestão de sala de aula está relacionada com as ações que os professores levam a cabo de modo a criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. Todos os professores devem procurar aperfeiçoar as suas competências de gestão de sala de aula, uma vez que estas são fundamentais para a própria ação de ensinar (Santos, 2007). De acordo com Arends (1995) a gestão de sala de aula é o desafio mais importante que os professores, no início da sua carreira, têm de enfrentar. Professores com menor experiência profissional podem enfrentar, frequentemente dificuldades na gestão da indisciplina, nomeadamente no processo de ensino (Uibu & Kikas, 2014).

A gestão de sala de aula está, igualmente relacionada com a eficácia do professor, posto que professores mais eficazes conseguem gerir melhor a sua sala de aula, otimizando, desta forma o tempo de ensino. Por outro lado, professores menos eficazes acabam por despender muito do seu tempo a resolver comportamentos perturbadores, o que acaba por comprometer o processo de ensino e de aprendizagem (Cadete et al., 2017).

1.4 - Indisciplina

A indisciplina em sala de aula e os comportamentos desafiantes dos alunos são um problema cada vez mais frequente e constituem uma grande preocupação para os pais, professores e administradores (Landrum, Lingo & Scott, 2011).

No dia 10 de março de 2016, foi publicado um estudo, apoiado pela ANDAEP - Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas, que tinha como principal objetivo avaliar a evolução da indisciplina em Portugal, ao longo de 4 anos. Este estudo contou com uma amostra de 38 Agrupamentos de escolas, perfazendo um total de 55016 alunos. Este estudo demonstrou um aumento da percentagem de alunos com participações disciplinares, destacando-se, sobretudo o 3º ciclo, que continha a maioria das ocorrências (63,2%), seguido do 2º ciclo (34,2%). Este estudo também revelou que o período letivo onde ocorrem mais participações disciplinares, corresponde ao 1º período (43,3%), seguido do 2º período (40,5%). Estes resultados demonstram, que a atitude destes alunos perante a escola, acaba por dificultar o trabalho em sala de aula (Henriques, 2016).

O estudo realizado por Cadete et al. (2017), com professores do ensino primário até ao ensino secundário, tinha como principais objetivos averiguar a frequência e tipo de comportamentos problemáticos em sala de aula, o tempo que os professores estimam gastar com a indisciplina, o nível de preparação que julgam possuir para gerir situações de indisciplina, a formação recebida no que diz respeito à gestão de sala de aula e da indisciplina, e a evolução da indisciplina ao longo dos últimos cinco anos. Este estudo verificou que tanto os professores portugueses como angolanos perceberam um aumento da indisciplina durante os últimos cinco anos. Segundo Lopes e Oliveira (2017), a perceção de aumento por dever-se à manifestação de determinados comportamentos de reduzido impacto, mas de alta ocorrência, sobretudo a desatenção e o falar para o lado, comportamentos estes, que muitos professores relatam sentir dificuldade em controlar.

A avaliação realizada em 2010, ao programa TEIP (Territórios de Intervenção Prioritária), no que diz respeito às situações de conflito nas escolas, permitiu perceber um aumento no número de registos de situações de indisciplina, no entanto, verificou-se igualmente uma redução do nível de gravidade dessas ocorrências (Martins & Alves, 2019).

A indisciplina em sala de aula pode ser definida como um comportamento ou um conjunto de comportamentos que perturbam e impedem o processo de ensino e aprendizagem e a gestão que o professor faz da sua sala de aula (Doyle, citado por Lopes & Oliveira, 2017). Segundo Sebastião, Alves e Campos (2003), os atos de indisciplina estão relacionados com a relação professor/aluno. De acordo com estes autores a indisciplina consiste em, por exemplo “gritar com o professor” e “gozar com o professor”, mas também diz respeito a comportamentos que ocorrem fora do espaço da sala de aula, ou seja, “faltar às aulas” e “dizer asneiras” também são classificados como indisciplina. De forma geral, a indisciplina trata-se de uma agitação geral que, acaba por comprometer o funcionamento das aulas (Sebastião et al., 2003). Os professores consideram como problemáticos os comportamentos que variam desde o incumprimento de tarefas e regras até ao desrespeito pelo professor (Lopes, citado por Cadete et al., 2017). Os comportamentos de indisciplina, estão muitas vezes relacionados à desvalorização da escola por parte do aluno, falta de controlo do professor sobre os alunos ou devido a um mau ambiente no contexto familiar (Teixeira, citado por Cadete et al., 2017).

A indisciplina, pode surgir como consequência de inúmeros fatores, de entre eles: aborrecimento, quando a autoridade não é bem recebida, desinteresse, não cumprimento das regras de relação entre professor/aluno e até mesmo devido ao ambiente (Monteiro, 1987, citado

por Jerónimo, 2003). É importante perceber, que por vezes a indisciplina pode derivar de problemas no meio familiar como por exemplo, a existência de conflitos com os pais e a falta de consistência familiar. Estes são fatores que devem ser tidos em conta, tanto por professores como por educadores e psicólogos, quando se manifestam comportamentos disruptivos num determinado aluno (Martins, 2014).

Deste modo, quando falamos de indisciplina, é importante ter sempre em consideração os fatores e contextos onde os alunos estão inseridos. É também importante, ter em conta o sexo e a faixa etária. De acordo com o estudo, apoiado pela ANDAEP - Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas, a indisciplina ocorre sobretudo no 3º ciclo, ou seja, sobretudo em alunos entre os 13 e 15 anos (Henriques, 2016). Também é possível detetar algumas diferenças entre rapazes e raparigas. Nas raparigas, existe uma maior facilidade em controlar os comportamentos de indisciplina, no entanto, nos rapazes, verifica-se uma dificuldade acrescida em controlar esse tipo de comportamentos (Cerqueira, 2012).

O facto de os conteúdos programáticos não coincidirem com o interesse dos alunos e não estarem relacionados com o seu contexto de vida também pode levar à indisciplina. As necessidades individuais de cada aluno e o facto de existirem ritmos de trabalho diferentes podem causar a indisciplina. Os fatores referidos anteriormente podem conduzir a comportamentos de desvio nos alunos, uma vez que pode ser o modo de estes lidarem com exigências, imposições e controvérsias a que a frequência escolar obriga (Caldeira, 2007). Segundo Delamond (citado por Jerónimo, 2003) “se o problema da indisciplina tem algo que ver com a boa gestão da escola, terá muito mais a ver com o modo como o professor sozinho, na sala mede os alunos que enfrenta e decide o que fazer deles”.

Muitos professores consideram-se sobretudo ineficazes para controlar os comportamentos de falar para o lado e desatenção dos seus alunos, sendo que grande parte dos professores acabam por gastar 10% a 20% do seu tempo de aula a gerir os comportamentos perturbadores dos alunos (Lopes & Oliveira, 2017). No entanto, alguns estudos realizados anteriormente demonstram que os professores gastam geralmente mais tempo a gerir o comportamento dos alunos na sala de aula. Wheldall e Merrett (citado por Cadete et al., 2017), apuraram que cerca de 51% dos professores afirmou que despendia muito do seu tempo na manutenção do controlo e da ordem. Beaman, Wheldall e Kemp (2007), verificaram que aproximadamente 50% dos professores afirmaram despendem mais tempo a gerir comportamentos disruptivos do que deveriam.

Também é importante perceber que vários professores preferem não reportar a existência de comportamentos problemáticos na sua sala de aula a terceiros, pois acreditam que não existirá consequências (Cadete et al., 2017). No entanto, apesar de vários professores terem relatado o aumento do número de comportamentos perturbadores na sala de aula, o abuso verbal e a agressão física parecem ser comportamentos raros (Cadete et al., 2017). De acordo com Tognetta (2004), o grande problema da indisciplina discente não é a indisciplina em si, mas o facto de os professores não saberem lidar com a mesma. Muitos professores não sabem lidar com a indisciplina, acabando por adotar atitudes punitivas, como suspender a aula, descontar nas notas, ou adotar outras atitudes que podem ser encaradas pelos alunos como agressivas, o que acaba por se tornar numa bola de neve sem fim (Tognetta, 2004).

Melby (citado Bandura, 1997) realizou um estudo com o objetivo de analisar a postura dos professores com baixo sentimento de eficácia pessoal. Os resultados demonstraram que estes professores tinham muitos problemas nas aulas, acabando por exhibir estados de grande tensão emocional ao lidar com comportamentos de indisciplina. De modo geral, estes professores acabavam por reagir de maneira punitiva e restritiva, focando-se mais na transmissão da matéria do que no seu possível impacto no desenvolvimento dos alunos.

No entanto, apesar de tudo o que foi dito anteriormente, também é importante ressaltar que a eficácia do professor é afetada pela liderança da escola, pelo tamanho das turmas, pela relação entre os colegas, pelo clima da escola e pelas crenças que existem em relação à capacidade dos alunos (Macedo, 2009).

Segundo alguns autores (Amado, 2000; 2001; Amado & Freire, 2009; Estrela, 2007; Estrela & Amado, 2000) o problema da indisciplina em sala de aula deve ser, sobretudo um problema de prevenção. Pode entender-se por prevenção "o conjunto de ações, mais ou menos coordenadas, que atuam por antecipação face a esse mesmo fenómeno" (Amado & Freire, 2009), com o objetivo de afastar ou anular os fatores de perturbação e desvio (Amado, 2000).

De acordo com Amado e Freire (2009) e Estrela (2007) é muito importante a prevenção destas situações, dado que os processos corretivos demonstram uma fraca eficácia. Deste modo, estes autores identificam 3 tipos de ação para a prevenção das situações de indisciplina: primária, secundária (intervenção precoce) e terciária (nos casos mais persistentes). Segundo estes autores, o que distingue as escolas e os professores é o modo como antecipam os problemas, de modo a prevenir situações que sejam difíceis de gerir.

O primeiro nível de prevenção diz respeito a medidas que são destinadas às crianças desde cedo, mas também às famílias e comunidade onde estas se encontram inseridas. Neste nível, inclui-se o desenvolvimento de competências de comunicação, de modo a garantir que a criança aprenda a ouvir e a respeitar a opinião das outras pessoas, a educação para valores, que possibilita orientar a sua vida, a construção de oportunidades de participação dos alunos na vida escolar, o desenvolvimento de um autoconceito realista e positivo, bem como a criação de condições ambientais que proporcionem a existência de relações interpessoais positivas, assim como o bem estar de todos os envolvidos no processo (Amado & Freire, 2009). Desta forma, podemos dizer que a escola ocupa um papel fundamental na construção da disciplina e das relações interpessoais.

A planificação do currículo é fundamental na prevenção da indisciplina, na medida, em que para além de possibilitar a aprendizagem, pode favorecer a antecipação e a resposta aos problemas que possam surgir das relações interpessoais. Deste modo, na planificação do currículo deve-se ter em conta a seleção dos conteúdos e das competências que se procura desenvolver nos alunos e deve-se procurar, igualmente proporcionar situações de aprendizagem e atividades diversificadas, que sejam adequadas às necessidades educativas (Amado & Freire, 2009).

Através do regulamento da escola é possível perceber a importância que os professores e os alunos dão às regras e ao modo como estas são aplicadas e cumpridas. De acordo com Amado e Freire (2009) a definição de modo claro das regras de convivência e das consequências para as pessoas que incumprem, bem como a sua divulgação, inclusive junto dos encarregados de educação, são aspetos fundamentais para poder enfrentar a indisciplina. A elaboração destas regras em conjunto, também é fundamental, de modo a procurar incluir todos no processo.

Também o envolvimento e participação dos pais é importante, de modo a poder combater este problema. Os encarregados de educação ou pais podem participar nas reuniões, podem colaborar nos órgãos de gestão e na elaboração de documentos orientadores da escola e podem contactar com a escola de modo telefónico ou presencial (Amado & Freire, 2009).

Também é importante procurar criar iniciativas que promovam a entajuda e a amizade nas escolas. Pode-se promover atividades que procurem que os alunos mais velhos ajudem os alunos mais novos, criar clubes, de modo a que exista um espaço de partilha de interesses e gostos e, criar meios que procurem ajudar as vítimas, de modo a que estas não tenham medo de

retaliações por parte dos agressores. É igualmente importante existir supervisão nos recreios por parte de adultos, haver equipamentos que permitam os alunos ocupar-se durante os intervalos, de modo seguro e garantir que existe cooperação entre a escola e os pais (Amado & Freire, 2009).

O professor, a nível mais individual, poderá fazer uso de práticas e estratégias que permitam gerar interesse e vontade de aprender nos alunos, bem como promover a cooperação, a capacidade de comunicação interpessoal e a coesão de turma. O trabalho cooperativo apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente ao nível das relações pessoais, da autoestima, a nível académico, da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, entre outros (Amado & Freire, 2009).

Situações mais complicadas podem ser prevenidas através da definição de regras (Amado & Freire, 2009), no entanto, para tal é fundamental que o professor estabeleça com os alunos as regras básicas, procurando reforçar de modo oportuno e adequado os comportamentos considerados desejáveis, devendo ser consistente na sua aplicação e aplicando sanções, sempre que se justifique (Arends, 1995). Para além disso, os alunos devem ser envolvidos na criação e na definição das regras, de modo a que estas sejam melhor aceites pelos mesmos.

Segundo Amado e Freire (2009), entende-se por prevenção secundária (ou intervenção precoce) o "conjunto de ações do professor na turma ou na escola em geral (em articulação com a família) que constituem respostas corretivas e formativas aos comportamentos perturbadores do bom funcionamento do grupo ou da organização". É importante procurar mediar os conflitos na escola, de modo a evitar que os conflitos interpessoais acabem por resultar em situações de agressividade e violência. Este método é adequado para resolver de forma pacífica os conflitos, uma vez que "o problema não está no conflito em si, mas na sua má gestão" (Amada & Freire, 2009).

O professor perante situações de violência e agressividade deve procurar criar um clima positivo entre os alunos. É fundamental perceber que a pressão por parte dos pares acaba por ter uma maior influência nos alunos do que a censura de um comportamento por parte de um adulto. Deste modo, é fundamental que o professor crie um trabalho conjunto na turma, estruturando um plano para os agressores e para as vítimas, como forma de evitar situações de agressão. Quando este tipo de situações atinge proporções relevantes, o docente deverá atuar de modo individual, procurando estar atento aos sinais, ouvir ambas as partes que estão

envolvidas no conflito, apoiar a vítima e dizer ao agressor e aos seus encarregados de educação, que o comportamento agressivo não é autorizado (Amado & Freire, 2009).

O tipo de prevenção terciário tem como objetivo dar resposta aos casos mais perseverantes de indisciplina e violência. De acordo com Amado e Freire (2009) este tipo de comportamento relaciona-se com fatores como uma baixa autoestima, insucesso escolar e a ausência de competências pessoais e sociais. Deste modo, a intervenção a este nível procura reforçar as capacidades dos alunos em vez de tentar procurar explicações para o desvio.

Brendtro e Long (citado por Amado & Freire, 2009) sugerem o desenvolvimento de um ethos de escola que seja ajustado a este tipo de casos, sendo designado de 4A`s: Attachment (vinculação através de relações sociais positivas), Achievement (sucesso através da criação de expectativas positivas), Autonomy (autonomia pela exigência de responsabilidade), e Altruism (altruísmo - ajudando os outros, os jovens sentir-se-ão mais confiantes).

De acordo com Vettenburg (2000) a escola deve realizar um plano dividido em 3 fases de ação. Na primeira fase, o professor que se depara com os primeiros sinais de dificuldade, deverá procurar dar apoio ao aluno. Se se deparar com situações que não podem ser resolvidas por si, deverá recorrer a serviços especializados dentro da própria instituição, como uma assistente social, o serviço de psicologia, entre outros. Se estes serviços acharem que o aluno precisa de um outro tipo de acompanhamento, que seja mais individualizado e personalizado, deverão encaminhar o aluno para um serviço externo.

De acordo com Amado e Freire (2009), a escola deverá colaborar com a família e com a comunidade, de modo a criarem condições que favoreçam a criação de respostas adequadas a estes alunos. Deste modo, deve haver uma ação concertada e simultânea de vários profissionais (educação, saúde, poder judicial, entre outros), dado que o sucesso da intervenção resulta dessa colaboração.

Embora se saiba que a prevenção é muito importante, sabe-se que nem sempre é possível impedir todos os desvios. Desta forma, tem que se continuar a considerar os procedimentos corretivos e punitivos como parte das alternativas dos professores (Amado, 1998). Os procedimentos corretivos, procuram controlar e corrigir o desvio, com o objetivo de salvaguardar a integridade do grupo/turma. Este tipo de medidas pode variar, consoante a personalidade do professor e a relação que este desenvolve com os seus alunos e com a turma.

Deste modo, Amado (2000, 2001), sugere uma classificação dividida em 3 tipos: correção pela integração/estimulação, pela dominação/imposição e pela dominação/ressocialização.

Correção pela integração/estimulação

Este tipo de correção procura resolver os problemas por meio do diálogo com os alunos, não numa situação de prevenção, mas de correção. Neste tipo de correção, pode fazer-se uso de algumas estratégias que são usadas em situações de prevenção, como por exemplo o prémio do bom comportamento, o elogio e o aplauso imediato, de modo a premiar a postura do aluno; promessas e negociações, de forma a impedir o desenvolvimento do comportamento indesejado e das tentativas de persuasão por meio da estimulação do altruísmo, da autoestima e da modelação através do exemplo dos pares (Amado, 2000, 2001).

Correção pela dominação/imposição

Este tipo de correção passa pelas ameaças e admoestações. Deste modo, pode ser utilizado desde o aviso verbal ou não verbal até a formas mais intensas, sendo que a eficácia destas estratégias vai depender do tipo de mensagem associado e das interpretações que os recetores fazem da mensagem. No entanto, estas mensagens podem acabar por resultar em retaliações por parte dos alunos em relação ao professor. A eficácia destas medidas também vai depender da própria credibilidade do professor: as medidas vão ser mais eficazes quando os alunos percebem que o professor consegue gerir de forma adequada a sala de aula e cumprir as suas ameaças (Amado, 2000, 2001).

Correção pela dominação/ressocialização

Este tipo de medidas, apesar de poderem parecer castigos procuram dar uma chance ao aluno de cumprir os objetivos da sala de aula e mudar o seu comportamento para aquilo que é considerado adequado e desejável. São exemplos deste tipo de medidas mudar o aluno de lugar, dar uma tarefa para cumprir em outro local, ir "arejar", entre outros.

As medidas punitivas são procedimentos que os professores utilizam "em nome da ordem e do respeito na aula" (Amado, 2001). De acordo com Curwing (citado por Amado, 2001), estas medidas põem termo à indisciplina "por um tempo curto, mas não produz uma mudança de comportamento duradoura". No entanto, é importante perceber que a falta de

consistência e a inflexibilidade por parte do professor, podem acabar por agravar o comportamento do aluno.

Embora, a maioria destas medidas sejam aceites pelo aluno como um "mal necessário" (Amado, 2000), é importante que estas respeitem 3 requisitos: razoabilidade (não podem corresponder a uma simples exibição e demonstração de poder e de arbitrariedade); adequação (devem ser conformes à gravidade da situação); consistência (devem ser aplicadas a todos e em situações semelhantes).

1.5 - Clima escolar

Tschannen-Moran e Hoy (2007), relembram que a teoria da aprendizagem social afirma que os fatores pessoais, tal como a perceção de autoeficácia e o comportamento dos docentes interagem com o clima escolar, influenciando-se de forma mútua. A perceção de eficácia docente possui uma influência nos comportamentos e objetivos dos professores e, acaba por ser influenciada pelo clima em que estes se encontram (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Na maioria das vezes, os professores não trabalham de modo isolado, mas sim em conjunto com uma equipa, desta forma a autoeficácia dos mesmos vai também depender do tipo de cooperação que é estabelecido nessa equipa (Skaalvik e Skaalvik, 2007). As escolas que apresentam um clima escolar positivo permitem que os professores se sintam acolhidos e integrados, uma vez que se faz sentir um ambiente de apoio, onde é possível partilhar medos e experiências (Manning & Saddlemire, citado por Lacks, 2016).

Segundo Hoy (1990), o clima escolar pode ser definido como a perceção que o professor tem, no que diz respeito ao ambiente de trabalho que se faz sentir na instituição escolar onde leciona. Esta perceção pode ser influenciada pela personalidade dos docentes, estrutura informal da organização, estilo de liderança da escola e estrutura formal da organização. É importante perceber que o clima escolar, afeta a qualidade do ambiente da escola, que por sua vez, acaba por influenciar os indivíduos que nela se encontram, modelando assim os seus comportamentos e atitudes (Anderson, 1982, citado por Hoy, 1990).

O clima escolar é determinado pelos comportamentos, características, valores, aptidões e expectativas das pessoas que a constituem, bem como pelo modo como essas pessoas apreendem e influenciam a escola. Quando percecionamos o clima escolar como positivo e agradável isso influencia a nossa qualidade de vida e a nossa atitude para com os outros e para

com as tarefas que temos que concretizar (Johnson & Johnson; Freiberg; McEvoy & Welker; Revez; Blaya, citado por Ceia, 2011).

O clima escolar parece também ter uma influência na percepção de autoeficácia docente. Professores que percebem o clima escolar como sendo mais positivo, costumam apresentar uma percepção de autoeficácia mais positiva e forte (Moore & Esselman, citado por Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Segundo Fonseca (2002), Morgado (2004) e Morgado (2003), escolas onde prevalece um clima positivo que fomente a colaboração entre docentes, contribui para uma melhor qualidade do ensino e da própria escola. Segundo Ainscow (citado por Silva & Silva, 2015), é necessário que o estilo de trabalho seja colaborativo e coordenado, de modo a proporcionar segurança aos professores para inovar e improvisar soluções e responder, da forma que eles consideram adequada aos alunos. Sem este tipo de clima, os professores não vão sentir-se confiantes e seguros para enfrentarem os problemas de formas novas e diferentes, restringindo-se àquilo que eles sabem que é pedido e aceite.

A colaboração entre professores é também muito importante uma vez que permite o apoio de colegas que passam por dificuldades, a partilha de experiências, a promoção do desenvolvimento profissional de colegas e o estabelecimento de estratégias para colegas que possam beneficiar de uma ajuda complementar (Pugach & Johnson, citado por Silva & Silva, 2015). Quando os professores se deparam com situações mais complicadas, o facto de existir um espaço que permita a partilha de preocupações, medos e problemas é fundamental, pois a colaboração e interajuda pode conduzir a soluções eficazes (Friend & Cook, citado por Silva, & Silva, 2015). Também a existência de um feedback positivo no que diz respeito à colaboração entre docentes parece contribuir para uma percepção de autoeficácia mais elevada nos professores (Rosenholtz, citado por Tschannen-Moran & Hoy, 2007). De acordo com Dunn-Wisner (2004), é importante examinar a autoeficácia docente bem como o clima escolar, pois estes aspetos permitem descrever as percepções de comportamentos dos membros da instituição, com o objetivo de alterar e manipular esses comportamentos, e perceber como estes podem influenciar elementos como o stress nos professores.

No que diz respeito aos professores e administradores, Taylor e Tashakkori (1995), perceberam que um clima escolar positivo permite um maior nível de satisfação com o trabalho

e uma maior capacidade para inovar. O clima possui uma grande influência no comportamento e nos sentimentos dos docentes, o que acaba por influenciar o seu desempenho.

Para Halpin & Croft (1963), o clima escolar pode variar de aberto a fechado e pode enquadrar-se em seis categorias diferentes:

- Clima aberto, caracteriza-se por uma situação em que existe motivação, alta moral, trabalho em equipa e satisfação por parte dos docentes com o trabalho realizado. Para além disso, o diretor manifesta consideração pelos docentes;
- Clima autónomo, caracteriza-se pela liberdade que o diretor dá aos professores no que diz respeito às estruturas de interação, com o objetivo de melhorar o desempenho profissional e satisfazer as suas necessidades sociais. Para além disso, neste tipo de clima existe uma moral elevada, um baixo nível de impedimentos e dá-se pouco destaque à produtividade;
- Clima controlado, caracteriza-se pela preocupação em relação à produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais. Caracteriza-se igualmente pelo cumprimento preciso das normas, pelo trabalho individual, baixa consideração e pouca sociabilidade;
- Clima familiar, caracteriza-se pela elevada moral, elevada sociabilidade e consideração, elevada cordialidade, pouca ênfase produtiva e baixo distanciamento;
- Clima paternalista, caracteriza-se pelo controlo, centralização de papéis, pelo destaque na produtividade e sociabilidade;
- Clima fechado, caracteriza-se pelo distanciamento, baixa consideração e sociabilidade, baixa moral, reduzida autonomia, pela impessoalidade e formalidade e pelo destaque na produtividade.

Para além disso, de acordo com Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt (1997), um clima escolar positivo permite diminuir os problemas comportamentais e emocionais dos estudantes. De acordo com Haynes & Comer (1993), um ambiente escolar positivo, culturalmente consciente e solidário permite igualmente um maior sucesso escolar por parte dos alunos. Um clima escolar positivo irá permitir o desenvolvimento de relações interpessoais mais positivas, sendo que estas acabam por trazer boas oportunidades de aprendizagem para os alunos, o que contribui para um aumento dos níveis de escolaridade e uma redução dos problemas comportamentais (McEvoy & Welker, 2000).

Neste sentido, escolas onde predomina um clima escolar positivo, composto por fatores que asseguram a qualidade acadêmica e institucional possuem, de modo geral professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada, o que permite estabelecer um ambiente de entreajuda, centrado, dedicado, sério e direcionado para o sucesso (Dunn-Wisner, 2004; Henson, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

1.6 - Clima de sala de aula

Um bom clima e uma boa gestão de sala de aula irá favorecer o desempenho tanto dos professores como dos alunos. O contexto e o modo como as aulas são planeadas e executadas, possuem uma influência no clima, bem como no comportamento dos alunos em sala de aula. Vários autores sugerem que são os professores que mais influenciam o clima de sala de aula, nomeadamente as suas interações com os alunos (Martins, 2014).

É necessário a existência de dinâmicas relacionais positivas no espaço de sala de aula, de modo a que este seja considerado um clima positivo e conseqüentemente, proporcionador do processo de ensino e de aprendizagem (Morgado, 2004). Segundo Barreiros (1996), “O clima da aula tanto pode ser produtivo como improdutivo, dependendo, em grande parte, da situação em que o grupo se encontra, numa perspetiva dinâmica relativamente a cada um dos elementos referidos”.

Um clima de sala de aula positivo pode ser definido como “(...) aquele em que os alunos têm as expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência, tanto uns com os outros como com um professor, em que os níveis elevados de atração existem para o grupo como um todo e entre colegas, em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizar as diferenças individuais, onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados” (Schmuck & Shumuck, citado por Arends, 1995).

De acordo com Rief e Heimburg (2000), se pudéssemos descrever uma sala de aula ideal, esta teria os seguintes aspetos:

- Seria um local onde as crianças aprendem e querem estar, havendo um trabalho conjunto entre a escola e os pais, de modo a beneficiar os alunos;

- A motivação dos alunos seria muito elevada, uma vez que apenas seriam trabalhadas aprendizagens e tarefas consideradas fundamentais e importantes para o sucesso dos alunos;
- O processo de ensino e de aprendizagem seria eficaz, uma vez que o professor iria adotar estratégias de comunicação e de ensino adequadas para cada aluno;
- Existiria um clima de respeito entre professor e alunos, uma vez que seriam desenvolvidas capacidades e estratégias para resolver situações adversas e através das mesmas, refletir em conjunto sobre o que realmente importa;
- Os alunos iriam participar de forma espontânea e ativa em todas as tarefas apresentadas.

De acordo com um estudo realizado por Fernandes (2001), a maioria dos alunos do 3º ciclo quando foram questionados sobre o que mudariam na escola, responderam que modificavam o modo como os professores estabelecem e mantêm as relações com os seus alunos, de forma a que os professores conseguissem compreendê-los e respeitá-los e fossem forçados a escutar o que têm a dizer.

Embora a existência de personalidades distintas dentro de cada sala de aula possa dificultar o ensino por parte dos professores, a existência de respeito, carinho, empatia e boas relações interpessoais, irá favorecer os processos de ensino e de aprendizagem, bem como possibilitar uma melhor gestão e clima de sala de aula (Martins, 2014). De acordo com Sampaio (citado por Fernandes, 2008) “Não existem turmas boas ou más, existem sim turmas com sistemas de relações estabelecidas entre os seus membros”. Para este autor é necessário desenvolver estratégias, de modo a melhorar o clima de sala de aula, de entre elas: focar em seguir o plano de aula, de modo a evidenciar o que realmente importa, deixando para outros momentos certas informações; tentar colocar de lado informações que existem sobre cada turma, uma vez que todas as turmas são diferentes e possuem as suas próprias histórias e características; aproveitar certos acontecimentos que podem ocorrer ao longo da aula para que estas sejam úteis para dinâmicas em sala de aula; tentar prever certos comportamentos, de modo a que se estes ocorrerem o professor já vai saber como atuar.

A relação entre o professor e os alunos também define/molda bastante o clima de sala de aula, na medida em que quanto melhor a relação interpessoal do professor com os seus alunos, mais tarefas serão solucionadas em sala de aula, uma vez que existirá mais motivação e aprendizagem por parte dos alunos (Wang et al., citado por Morgado, 2004). Deste modo, podemos dizer que o professor possui um papel fundamental na promoção de um bom clima de

sala de aula. O professor ao favorecer a criação de um clima de sala de aula positivo, irá influenciar a confiança dos seus alunos nas suas competências e capacidades, elevando assim a autoestima dos mesmos (Dean, citado por Martins, 2014). No entanto, para tal, é necessário que o professor consiga controlar, de forma eficaz, o comportamento dos seus alunos, nomeadamente os comportamentos disruptivos.

O professor deve possuir um largo e vasto conhecimento de tudo aquilo que abrange os alunos, como as suas necessidades, os seus contextos, as suas experiências e valores, de modo a saber como atuar junto dos mesmos e, de forma a conseguir intervir da forma mais eficaz, perante diversas situações (Fernandes, 2008). O professor também deve procurar favorecer formas de ensino diversificadas, procurando alternar o contexto, utilizando, ocasionalmente os corredores da escola ou o recreio, de modo a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem (Woods, citado por Martins, 2014).

Um aspeto importante que os professores devem tentar assegurar é a participação de todos os alunos nas atividades e tarefas desenvolvidas em sala de aula. É fundamental que os professores tenham em conta as necessidades dos seus alunos, devendo procurar ajustar e modificar as atividades sempre que tal se justifique, para promover um maior interesse e motivação por parte dos alunos (Onrubia, citado por Morgado, 2004).

Segundo Bronfenbrenner (citado por Martins, 2014), é também importante ter em conta os contextos em que os alunos se encontram, uma vez que estes possuem uma grande influência na vida dos mesmos. Os contextos dos alunos podem moldar a forma como estes se comportam e agem e possuem uma grande influência durante todo o crescimento e desenvolvimento do ser humano. Deste modo, é bastante importante que os professores procurem inteirar-se da realidade dos seus alunos, procurando perceber o seu contexto social, económico, cultural e pessoal.

Nos dias de hoje, a escola é o sítio onde os alunos acabam por passar mais horas, é o sítio onde estudam, aprendem, interagem com os colegas e os amigos, entre outras coisas. Desta forma, é fundamental fornecer aos alunos um espaço físico e um ambiente que sejam confortáveis e onde os alunos se sintam bem (Teixeira & Reis, 2012). De acordo com os mesmos autores (Teixeira & Reis, 2012), é fundamental que o espaço de sala de aula seja acolhedor e apropriado para trabalhar de modo agradável, e que seja um local que favoreça a criação de interações entre as pessoas que o utilizam.

De acordo com Richardson (citado por Teixeira & Reis, 2012), “a principal preocupação dos professores com o espaço é experimentar a reorganização da disposição da sala de aula. A forma como está disposto o mobiliário pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. (...) a flexibilidade na colocação das cadeiras e das mesas, bem como no agrupamento dos alunos, de maneira a proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos da aula”.

A organização do espaço da sala de aula vai ter uma influência nas relações interpessoais entre o professor e os alunos, na aquisição dos conteúdos abordados, na comunicação e nas aprendizagens autónomas. O modo como os alunos são posicionados e distribuídos nas mesas, pode favorecer a comunicação e as relações que são estabelecidas entre o professor e os alunos (Richardson, citado por Teixeira & Reis, 2012).

As práticas pedagógicas do professor também são fundamentais na organização da sala de aula. Deste modo, é fundamental que o professor realize uma avaliação sobre si próprio, do modo como ensina, tendo em conta estes fatores: se os alunos devem realizar tarefas ou atividades em pequenos grupos, se prefere ensinar ao falar e expor a matéria na maior parte da aula ou se prefere outros modos de aplicar o processo de ensino (Teixeira & Reis, 2012).

A participação dos alunos em sala de aula é crucial no processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, os alunos nem sempre se sentem confortáveis para participarem e exporem as suas dúvidas e ideias durante as aulas. Contudo, se o clima de sala de aula for positivo, e as relações entre o professor e os alunos seguras é mais provável que os alunos se sintam mais confortáveis para participar de modo espontâneo nas aulas (Teixeira & Reis, 2012).

Muitas vezes, existe a ideia errada de que o espaço de sala de aula se resume unicamente ao professor. O espaço de sala de aula, é um local onde todos podem ser responsabilizados pelo que acontece, uma vez que é um espaço partilhado. É fundamental que os alunos e o professor evoluam lado a lado, existindo, deste modo partilha, cooperação e interação. Também é importante perceber que a participação por parte dos alunos pode ser influenciada pelo tipo de aula, pela disciplina e pelo tipo de matéria (Sanches, 2001).

Desta forma, podemos perceber que se os professores demonstrarem interesse e preocupação pelos seus alunos, isso irá ter repercussões positivas no seu empenho e sucesso, uma vez que os alunos irão estar mais motivados e curiosos para aprenderem coisas novas. Tudo isto irá contribuir para criar um clima de sala de aula mais positivo. Segundo Mata e Rosa

(2012), a motivação, o autoconceito e o desempenho dos alunos acaba por ser influenciado pela quantidade, qualidade e direções das relações estabelecidas entre alunos e professores.

2 - Objetivos e questões de Investigação

Como dito anteriormente, todas as atitudes e comportamentos do professor têm uma influência direta nos seus métodos de ensino, de gestão de sala de aula e de comportamentos (Junior, 2010). Deste modo, torna-se essencial entender se os professores se sentem capazes de lidar e gerir desafios e problemas. Com isto, este estudo tem como principais objetivos, perceber em que medida os professores do 3º ciclo do Ensino Básico se sentem eficazes para gerir situações de indisciplina, verificar se existe uma relação entre as variáveis individuais dos professores (tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola e formação recebida em relação à gestão da indisciplina) e a sua perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina, se a perceção do clima escolar está relacionado com a perceção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina e, por último averiguar se existe uma relação entre a perceção do clima de sala de aula e a perceção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina Neste sentido, é então, definida uma questão de investigação e cinco hipóteses.

Questão de Investigação 1: Qual a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina?

Segundo Bandura, a autoeficácia diz respeito à avaliação que o indivíduo faz das suas próprias capacidades para concretizar determinadas atividades ou tarefas. A autoeficácia influencia a forma como a pessoa pensa, sente, se motiva e se comporta (Bandura, 1994). Como existem poucos estudos relacionados com a autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, decidimos incluir também estudos acerca da gestão de sala de aula, uma vez que a gestão de sala de aula também inclui a gestão de comportamentos de indisciplina.

Byrne (2017) realizou um estudo com o objetivo de perceber a autoeficácia dos professores no que diz respeito à gestão de sala de aula e perceber como estes aprendem a gerir a mesma. Os resultados deste estudo permitiram perceber que os professores sentem-se autoeficazes para gerir a sua sala de aula e são capazes de demonstrar essa autoeficácia através do estabelecimento de rotinas (Byrne, 2017).

O estudo desenvolvido por Caprara, Barbaranelli, Steca e Malone (2006) pretendia perceber as crenças dos professores na sua capacidade para lidar, de forma eficiente com várias tarefas, obrigações e desafios relacionados ao seu papel profissional e, como é que isso afeta a sua satisfação com o trabalho e o desempenho académico dos alunos. De entre eles, tentaram perceber a percepção de eficácia dos professores para lidar com problemas de disciplina que podiam surgir na turma, como por exemplo “Posso fazer com que os meus alunos respeitem regras e códigos de conduta”. Este estudo acabou por demonstrar que professores com uma elevada percepção de autoeficácia experienciam níveis mais elevados de satisfação com o trabalho, níveis mais reduzidos de stress derivado do trabalho e menos dificuldades para lidar com o mau comportamento dos alunos (Caprara et al., 2006).

De acordo com Jennings e Greenberg (2009), professores que têm dificuldades em gerir o comportamento dos seus alunos em sala de aula, acabam por possuir uma menor percepção de autoeficácia, o que acaba por gerar consequências negativas nas relações entre o professor e as crianças. O ambiente negativo em sala de aula, acaba por aumentar ainda mais os comportamentos disruptivos dos alunos, o que conseqüentemente amplia o stress e o burnout do professor.

Como o número de casos de indisciplina parece estar a aumentar e acaba por comprometer o processo de ensino e de aprendizagem e o bom funcionamento da sala de aula, torna-se fundamental perceber se os professores se sentem capazes de gerir situações de indisciplina.

Hipótese 1: Professores com maior tempo de serviço docente apresentam uma maior percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina.

Variáveis em estudo: Tempo de serviço docente e percepção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina.

Huberman (citado por Marcelo, 1999) identificou a existências de diversas fases na carreira dos professores, no que diz respeito ao número de anos de serviço. A 1ª fase – Entrada na Carreira (1 a 3 anos de serviço), a 2ª fase – Estabilização (4 a 6 anos de serviço), a 3ª Fase – Experimentação ou Diversificação (7 a 25 anos de serviço), a 4ª Etapa – (26 a 35 anos de serviço) e a 5ª Etapa – Preparação da Jubilação (36 a 40 anos de serviço).

Um estudo realizado na China demonstrou que os professores com mais tempo de experiência indicaram gastar menos tempo na gestão de problemas de comportamento, quando comparando com professores com menos tempo de experiência, sendo que estes últimos referiram ser menos capazes de encontrar modos de lidar com os problemas de comportamento dos seus alunos (Shen et al., 2009). Professores com mais tempo de experiência acabaram por relatar menos indisciplina na sua sala de aula, dado que possuem mais conhecimentos e competências no campo da gestão da indisciplina (Teixeira, 2007). Segundo Silva (2014), os professores com menos tempo de experiência acabam por estar mais focados em si próprios e no modo como ensinam os conteúdos, acabando, ocasionalmente, por descuidar o controlo da turma. À medida que vão progredindo na carreira, os professores parecem tornar-se mais atentos a outros aspetos da sala de aula, como a manutenção da disciplina e o modo como reagem a situações desviantes na sala de aula (Borg & Falzon, 1990; Teixeira, 2007).

Tschannen-Moran & Hoy Woolfolk (2007), realizaram um estudo com 255 professores com o objetivo de explorar várias fontes de autoeficácia, de modo a perceber se existiam diferenças entre professores com menor tempo de serviço docente e professores com maior tempo de serviço docente. Este estudo chegou à conclusão de que os professores com menos tempo de serviço docente apresentam uma perceção de autoeficácia mais baixa do que os professores com mais tempo de serviço docente. Esta avaliação inferior das suas capacidades não é uma surpresa, dada a pouca experiência desses professores. De acordo com Tschannen-moran & Hoy Woolfolk (2007) a perceção de autoeficácia dos professores tende a ser afetada pelos anos de experiência.

Wolters e Daugherty (2007) levaram a cabo um estudo que tinha como objetivo perceber a relação entre a perceção de autoeficácia docente e as metas curriculares com a experiência de ensino e o nível académico. Os resultados indicam que professores com mais anos de experiência sentem-se mais confiantes nas suas competências para aplicar práticas de instrução e de avaliação, que iriam beneficiar até os alunos mais difíceis. Para além disso, professores com mais experiência apresentam mais confiança nas suas capacidades para manter a ordem e evitar comportamentos disruptivos que possam prejudicar o processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, este estudo chegou à conclusão de que, de modo geral, os professores mais novos apresentam uma perceção de autoeficácia mais baixa do que professores mais experientes, sobretudo no que diz respeito à instrução e gestão da sala de aula (Wolters & Daugherty, 2007).

Lee, Cawthon e Dawson (2013) levaram a cabo um estudo que tinha como objetivo perceber a relação entre a percepção de autoeficácia dos professores e a mudança conceitual pedagógica. De entre os vários objetivos procuraram perceber se a percepção de autoeficácia dos professores poderia estar relacionada com o tempo de serviço docente. Este estudo chegou à conclusão de que os professores do secundário (do 6º ao 12º ano), apresentam uma percepção de autoeficácia mais elevada à medida que os anos de experiência aumentam.

Desta forma, será de esperar que exista uma relação positiva entre o tempo de serviço docente e a percepção de autoeficácia dos professores, ou seja, professores com maior tempo de serviço docente apresentam uma maior percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina.

Hipótese 2: Professores com menos tempo de serviço no estabelecimento de ensino têm uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

Variáveis em estudo: Tempo de serviço no estabelecimento de ensino e percepção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina.

No estudo realizado por Santos (2008), que tinha como objetivo compreender a relação entre o clima organizacional e a cooperação, procurando inclusive averiguar se existe uma relação entre a autoeficácia percebida pelos professores e o trabalho cooperado e, se o tempo de serviço docente e tempo de serviço na escola poderia ter alguma influência. De acordo com os resultados obtidos, os docentes com um menor tempo de serviço na escola apresentaram crenças, relativamente ao controlo de sala de aula, mais elevadas do que os colegas com um maior tempo de serviço na escola. Segundo Woolfolk (2000), tal pode dever-se a um desinvestimento na carreira por parte dos docentes com um maior tempo de serviço na escola.

Deste modo, será de esperar que exista uma relação negativa entre o tempo de serviço na escola e a percepção de autoeficácia dos professores, ou seja, professores com menos tempo de serviço no estabelecimento de ensino têm uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

Hipótese 3: Professores que percecionam o clima escolar como sendo mais positivo, apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

Hipótese operacional 3.1: Professores que percebem a existência de apoio por parte dos superiores, apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

Hipótese operacional 3.2: Professores que percebem a existência de uma boa relação entre os professores da escola, apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

Hipótese operacional 3.3: Professores que percebem a existência de uma boa relação entre professores e alunos, apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

Variáveis em estudo: percepção do clima escolar e percepção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina.

Segundo, Skaalvik & Skaalvik (2007) a percepção de eficácia docente tem uma influência nos objetivos e comportamentos dos professores e é influenciada pelo clima em que estes se encontram. As escolas que apresentam um clima escolar positivo permitem aos professores sentir-se acolhidos e integrados, uma vez que se faz sentir um ambiente de apoio, onde é possível partilhar receios e experiências (Manning & Saddlemire, citado por Lacks, 2016).

O clima escolar, as relações estabelecidas entre os professores e as características de gestão da escola são fatores que influenciam o sentimento de autoeficácia dos professores. A eficácia coletiva da escola é determinante para o sentimento de eficácia do professor e para o bom funcionamento da mesma, afetando, conseqüentemente os resultados dos alunos (Bandura, 1993;1997). Para além disso, nas escolas onde os professores trabalham em conjunto, de modo a combater os problemas de motivação e aprendizagem dos alunos, o sentimento de autoeficácia dos professores é, igualmente mais elevado (Bandura, 1993). Isto ocorre uma vez que a união do corpo docente, permite criar um clima de trabalho mais positivo (Betes, 2015).

Ashton (1985) realizou um estudo a um grupo de professores, de modo a perceber o que influencia de modo negativo a sua noção de eficácia. Os aspetos que foram mais referenciados dizem respeito à: incerteza acerca da sua competência, insatisfação com a remuneração, falta de apoio dos colegas e da direção da escola e falta de autoridade.

Com os estudos realizados por Hoy (1990) e Hoy e Woofolk (1989), foi possível perceber que a presença de um clima escolar positivo e saudável encontra-se positivamente e significativamente relacionado com a percepção de autoeficácia docente, bem como na presença de práticas de cooperação e de trabalho de equipa, sendo estas instituições caracterizadas como mais abertas e flexíveis.

Desta forma, esperamos que professores que percebem o clima escolar como sendo mais positivo, apresentem uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

Hipótese 4: Professores com uma elevada percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina, percebem um clima de sala de aula mais positivo.

Hipótese operacional 4.1: Professores que apresentam uma percepção de autoeficácia mais elevada na gestão da indisciplina, percebem a existência de mais apoio entre os alunos na sala de aula.

Hipótese operacional 4.2: Professores que apresentam uma percepção de autoeficácia mais elevada na gestão da indisciplina, percebem que dão mais apoio aos seus alunos.

Hipótese operacional 4.3: Professores que apresentam uma percepção de autoeficácia mais elevada na gestão da indisciplina, percebem a existência de atitudes mais positivas por parte dos seus alunos.

Variáveis em estudo: percepção do clima de sala de aula e percepção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina.

O professor possui um papel fundamental na promoção de um bom clima de sala de aula. O professor ao favorecer a criação de um clima de sala de aula positivo, irá influenciar a confiança dos seus alunos nas suas competências e capacidades, elevando assim a autoestima dos mesmos (Dean, 2000). No entanto, para tal, é necessário que o professor consiga controlar, de forma eficaz, o comportamento dos seus alunos, nomeadamente os comportamentos disruptivos.

Pesquisas realizadas nas últimas 3 décadas, concluíram que a autoeficácia dos professores tem uma influência na realização e motivação dos alunos (Gibson & Dembo, citado por Chacón, 2005), na adoção de novas estratégias por parte dos professores (Ghaith & Yaghi;

Guskey, citado por Chacón, 2005), no compromisso com o ensino (Coladarci, citado por Chacón, 2005), nas estratégias de controle e gestão de sala de aula dos professores (Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

Ao longo dos anos, vários estudos (Hamre & Pianta; Hughes; Roorda, Jak, Zee, Oort, & Koomen; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort; Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, citado por Chacón, 2005) sugeriram que a existência de relações positivas entre professores e alunos, melhora não apenas os resultados em sala de aula, mas também permite um funcionamento saudável, ou seja, a criação de um ambiente positivo. A relação entre o professor e os alunos também define/molda bastante o clima de sala de aula, na medida em que quanto melhor a relação interpessoal do professor com os seus alunos, mais tarefas serão solucionadas em sala de aula, uma vez que existirá mais motivação e aprendizagem por parte dos alunos (Wang et al., citado por Morgado, 2004). Desta forma, professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada estabelecem relações mais positivas com os seus alunos, preocupando-se com o que estes aprendem.

Os professores com uma elevada percepção de autoeficácia proporcionam um clima de sala de aula mais positivo, uma vez que planeiam e preparam as aulas de modo a que estas promovam as habilidades dos alunos, procurando esforçar-se para envolvê-los de maneira significativa, contribuindo assim para um aumento da motivação dos alunos e procurando gerenciar o mau comportamento dos mesmos, contribuindo para uma diminuição dos comportamentos disruptivos (Chacón, 2005; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Desta forma, professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada, que são professores com um interesse intrínseco na profissão e que se envolvem com maior profundidade nas atividades, acabam por contribuir para a criação de um clima de sala de aula mais positivo, uma vez que procuram envolver os alunos de maneira significativa, garantindo a sua motivação e, procuram formas inovadoras de gerir o mau comportamento dos mesmos, o que contribui para uma diminuição dos comportamentos disruptivos.

Melby (citado Bandura, 1997) realizou um estudo com o objetivo de analisar a postura dos professores com baixo sentimento de eficácia pessoal. Os resultados demonstraram que estes professores acabam por reagir de maneira mais punitiva e restritiva, focam-se mais na transmissão da matéria do que no seu possível impacto no desenvolvimento dos alunos, ficam mais irritados e stressados com o mau comportamento dos alunos e, se pudessem fazer tudo novamente, não escolheriam a profissão de professor. A utilização de práticas coercivas

promove a desvalorização dos outros e as suas habilidades (Kipnis, citado por Bandura, 1997), o que pode acabar por diminuir ainda mais o interesse académico e a motivação dos alunos (Bandura, 1997). Deste modo, podemos perceber que professores com uma perceção de autoeficácia mais reduzida, acabam por criar um clima de sala de aula mais negativo, uma vez que utilizam maneiras mais punitivas e restritivas de controlo de sala de aula, ficam mais stressados e irritados com o mau comportamento dos alunos, preocupam-se mais com o dar matéria do que com o desenvolvimento dos alunos, o que conseqüentemente diminui a motivação dos alunos e contribui para o surgimento de mais comportamentos disruptivos, o que acaba por causar ainda mais stress e irritação nestes professores.

De acordo com Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), professores que são confiantes e que possuem um elevado sentimento de autoeficácia mostram um maior planeamento e organização na seleção de tarefas, procurando adequá-las aos seus alunos; revelam uma maior abertura a novas ideias, prontificando-se a experimentar novos métodos e testar quais se adaptam melhor às necessidades dos alunos; tendem a assumir riscos e a inovar, ficando mais propensos a melhorar; atuam de forma mais humana no controlo dos alunos; geram em sala de aula um clima positivo para a aprendizagem; atuam de forma persistente, dedicando mais tempo e energia aos alunos que apresentam dificuldades; promovem um melhor desempenho nos alunos em diversas disciplinas; buscam aperfeiçoar a crença de autoeficácia do aluno, procurando motivá-lo; manifestam grande entusiasmo pelo ensino e encontram-se mais comprometidos com a sua profissão.

Na sala de aula, o professor transmite conhecimento, atua como um educador e lida com aspetos informais no que diz respeito à formação e relacionamento com os alunos (Friedman & Kass, 2002). As tarefas relacionadas com os alunos prendem-se com um bom ensino, gerar mudança na vida do aluno, promover boas relações sociais entre os alunos e flexibilidade dentro da sala de aula. As relações dentro da sala de aula, são expressões de uma relação assertiva com os alunos (Friedman & Kass, 2002).

Desta forma, esperamos que professores que apresentam uma perceção de autoeficácia mais elevada, percecionem o clima de sala de aula como sendo mais positivo, uma vez que contribuem para a criação deste.

Hipótese 5: Professores que receberam formação para gerir situações de indisciplina apresentam uma perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada.

Variáveis em estudo: formação para gerir situações de indisciplina e percepção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina.

Zach, Harari e Harari (2012), realizaram um estudo com 203 estudantes universitários de educação física e perceberam que à medida que os universitários adquirem experiências durante a sua formação, a sua percepção de autoeficácia aumenta, tornando-os mais resilientes.

Aydin, Demirdogen e Tarkin (2012), realizaram um estudo com 26 estudantes universitários de Química em período de estágio obrigatório e perceberam que a percepção de autoeficácia docente aumenta à medida que o sujeito ganha experiência, sobretudo através de experiências diretas no ensino. Este estudo concluiu que os indivíduos no final da sua formação, apresentam uma percepção mais elevada de autoeficácia.

A relação entre a percepção de autoeficácia docente e a formação parece indicar que, quanto maior a formação do professor, maior é a sua percepção de capacidade para utilizar estratégias instrucionais, gerir a sala de aula e estimular o envolvimento dos estudantes. Esta constatação vai de encontro com outras pesquisas (Tschannen-Moran & Johnson, 2011) e permite destacar a importância da formação do professor, sobretudo a formação formal, como uma forma de aumentar a percepção de autoeficácia docente. Uma melhor formação, associada a uma maior percepção de autoeficácia docente, pode contribuir indiretamente para a seleção e utilização de estratégias de ensino, para a gestão da sala de aula e para o envolvimento dos estudantes (Thoonen, Slegers, Peetsma & Oort, 2011; Woolfok-Hoy & Davis, 2006). Deste modo, torna-se fundamental pensar em proporcionar uma formação profissional que permita o desenvolvimento das competências necessárias para a atividade, permitindo a promoção da crença de autoeficácia para realizar as tarefas inerentes a dada função, uma vez que um indivíduo pode ter uma determinada habilidade, mas utilizá-la de modo simples, adequado ou eficiente, dependendo da crença de eficácia que possui em dada circunstância (Bandura, 1997). Possivelmente, estimular os professores para participarem em programas de pós-graduação irá contribuir para fortalecer as suas crenças de autoeficácia.

Deste modo, esperamos que professores que receberam formação, durante o seu curso, para gerir situações de indisciplina apresentem uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada, uma vez que que receberam estratégias e sugestões de como lidar e gerir situações de indisciplina que possam surgir na sua sala de aula, podendo, desta forma, virem-se a sentir mais preparados quando uma situação dessa natureza surgir.

3 - Metodologia

3.1 - Design do estudo

Este trata-se de um estudo quantitativo, de carácter descritivo e correlacional. Este estudo é um estudo quantitativo, uma vez que consiste num processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis (Fortin, 1999). Este tipo de estudo tem por base a “observação de factos objetivos, de acontecimentos e fenómenos que, existem independentemente do investigador” e tem como características a “objetividade, a predição, o controlo e a generalização” (Fortin, 1999).

Este estudo assume também um carácter descritivo-correlacional, uma vez que se pretende explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com o objetivo de descrever essas relações (Fortin, 1999). Segundo Fortin (1999), “no estudo descritivo-correlacional, o investigador tenta explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações”. O estudo descritivo-correlacional tem como principal objetivo descobrir os fatores associados a um fenómeno” (Fortin, 1999).

3.2 - Participantes

Neste estudo, recorreu-se a uma amostra que foi selecionada por meio de um processo de amostragem não-aleatório, onde foram contactados agrupamentos de escolas e colégios de várias zonas do país, do terceiro ciclo, tendo sido realizada uma amostra por conveniência, dado que foram escolhidos as escolas e os colégios que se mostraram disponíveis e interessados em participar no estudo. Neste sentido, participaram neste estudo 400 professores, do 3º ciclo, de escolas públicas e privadas de várias zonas do país. Destes, 295 eram do sexo feminino e 105 do sexo masculino. As idades dos participantes estavam compreendidas entre os 23 e 68 anos, sendo a média de idades de $M=49.9$ e o Desvio Padrão de $DP=8.43$.

De acordo com Amado e Freire (citado por Pinto, 2014) a indisciplina surge mais associada aos rapazes e ocorre sobretudo nos alunos com 12/13 anos. Os alunos do 8º ano têm um menor número de ocorrências, quando comparado aos alunos do 7º, mas a percentagem dos incidentes no que diz respeito à infração das regras de sala de aula é superior. Barros e César (2009) realizaram um estudo que permitiu perceber que é nos 7º e 8º anos de escolaridade que ocorre o maior número de participações disciplinares e de queixas, quer formais quer informais. Num estudo apoiado pela ANDAEP - Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e

Escolas Públicas, foi possível verificar, que o 3º ciclo continha a maioria das ocorrências disciplinares (Henriques, 2016). Deste modo, fez-nos sentido selecionar professores do 3º ciclo do ensino básico, visto que é neste ciclo que existem mais situações de indisciplina.

3.2.1 - Caracterização da amostra

Como já foi referido anteriormente, dos 400 professores que responderam ao questionário online, 73,8% (295) eram do sexo feminino e apenas 26,3% (105) eram do sexo masculino, verificando-se, deste modo, que a maioria da população era do sexo feminino (Tabela 1).

Tabela 1- *Distribuição dos Participantes por Sexo*

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	105	26,3%
Feminino	295	73,8%
Total	400	100%

No que diz respeito à idade, a média etária é de 49.9 (desvio-padrão = 8.43), a moda é de 45 e a mediana é de 50, tendo os participantes idades compreendidas entre os 23 e os 68 anos.

Na Tabela 2 é possível perceber como os participantes se distribuem por categorias em função das idades. De acordo com este quadro é possível perceber que 3.5% dos participantes (14) está entre os 23 e os 33 anos, 21% dos participantes (84) está entre os 34 e os 44 anos, 47.8% dos participantes (191) está entre os 45 e os 55 anos, 27.3% (109) está entre os 56 e os 66 anos e 0.5% dos participantes (2) está acima dos 67 anos.

Tabela 2 - *Distribuição dos Participantes por Idade*

Idade	Frequência	Percentagem
23-33	14	3.5%
34-44	84	21%
45-55	191	47.8%
56-66	109	27.3%
>67	2	0.5%
Total	400	100%

No que diz respeito às habilitações acadêmicas, como é possível verificar através da Tabela 3, a maioria dos participantes possui licenciatura (68.5%), 21.8% dos participantes possui mestrado, 6.3% possui uma pós-graduação, 2.3% possui doutoramento e 1.3% possui bacharelato.

Tabela 3 - *Distribuição dos Participantes por Habilitações Acadêmicas*

Habilitações Literárias	Frequência	Porcentagem
Bacharelato	5	1.3%
Licenciatura	274	68.5%
Mestrado	87	21.8%
Doutoramento	9	2.3%
Pós-graduação	25	6.3%
Total	400	100%

Em relação à categoria profissional dos professores, a maioria pertence ao quadro de nomeação definitiva (67%), logo de seguida vêm os professores contratados (23.8%) e por último os professores que pertencem ao quadro de zona pedagógica (9.3%).

Tabela 4 - *Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional*

Categoria Profissional	Frequência	Porcentagem
Professor Contratado	95	23.8%
Professor de Quadro de Nomeação definitiva	268	67%
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	37	9.3%
Total	400	100%

No que diz respeito ao tempo de serviço docente, incluindo o presente ano letivo 2020/2021, o valor mínimo é de 1 ano e o valor máximo de 46 anos. Deste modo, 189 professores (47.3%) têm entre 7 a 25 anos de serviço, 130 (32.5%) têm entre 26 a 35 anos de serviço, 38 (9.5%) têm entre 36 a 40 anos de serviço, 16 (4%) têm entre 1 a 3 anos de serviço, 14 (3.5%) têm entre 4 a 6 anos de serviço e 13 (3.3%) têm mais de 40 anos de serviço. A amostra apresenta uma média de 23.5 anos de serviço e um desvio padrão de 10.1.

Tabela 5 - *Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço Docente*

Anos de serviço	Frequência	Percentagem
1 a 3	16	4%
4 a 6	14	3.5%
7 a 25	189	47.3%
26 a 35	130	32.5%
36 a 40	38	9.5%
Mais de 40	13	3.3%
Total	400	100%

Em relação ao tempo de serviço na escola, incluindo o presente ano letivo 2020/2021, o valor mínimo é de 0 anos e o valor máximo de 42 anos. Desta forma, 214 professores (53.5%) têm entre 26 a 35 anos de serviço, 118 professores (29.5%) têm entre 1 e 3 anos, 46 professores (11.5%) têm entre 4 e 6 anos, 10 professores (2.5%) têm menos de 1 ano de serviço, 7 professores (1.8%) têm entre 7 e 25 anos, 4 professores (1%) têm mais de 40 anos e apenas 1 professor (0.3%) tem entre 36 e 40 anos de serviço na escola.

Tabela 6 - *Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço na Escola*

Anos de serviço na Escola	Frequência	Percentagem
Menos de 1	10	2.5%
1 a 3	118	29.5%
4 a 6	46	11.5%
7 a 25	7	1.8%
26 a 35	214	53.3%
36 a 40	1	0.3%
Mais de 40	4	1%
Total	400	100%

No questionário foi inserida uma questão de modo a perceber a satisfação dos professores com a sua profissão. Deste modo, como se pode observar na Tabela 7, 67.5% dos professores (270) afirmam que continuariam a ser professores, enquanto 32.5% dos professores (130) se pudessem mudavam de profissão.

Tabela 7 - *Desejo de permanecer ou mudar de profissão*

Mudança de profissão	Frequência	Percentagem
----------------------	------------	-------------

Sim	130	32.5%
Não	270	67.5%
Total	400	100%

No questionário, também procurámos perceber se os professores tinham recebido algum tipo de formação para gerir situações de indisciplina durante o seu curso. Desta forma, como se pode observar na Tabela 8, a maioria dos professores (71.8%) não recebeu nenhuma formação para gerir situações de indisciplina no decorrer do seu curso, sendo que os restantes 28.2% dos professores afirmou ter recebido formação para gerir situações de indisciplina.

Tabela 8 - *Formação para gerir situações de indisciplina*

Formação recebida	Frequência	Percentagem
Sim	113	28.2%
Não	287	71.8%
Total	400	100%

Adicionalmente, também foi questionado aos professores se achavam importante existir formação para gerir situações de indisciplina durante o seu curso, sendo que a maioria (92.3%) respondeu que sim e os restantes (7.8%) respondeu que não, como pode ser observado na Tabela 9.

Tabela 9 - *Importância da existência de formação para gerir situações de indisciplina*

Importância da formação	Frequência	Percentagem
Sim	369	92.3%
Não	31	7.8%
Total	400	100%

3.3 - Instrumentos

Para a realização deste estudo foram utilizados um questionário de dados sociodemográficos, a Escala de Perceção de Autoeficácia para professores, adaptada e validada para a população portuguesa por Moura e Costa (2016), o Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (Costa, Matos & Ferreira, 2010) e a escala “Na sala de aula – Versão Professor” (Collaço, 2010) (Anexo 2).

3.3.1 - Questionário de dados sociodemográficos

Os dados sociodemográficos dos participantes foram recolhidos com recurso a um questionário elaborado para o efeito. Os dados recolhidos foram relativos ao sexo, tempo de serviço docente, tempo de permanência na escola, habilitações literárias, se recebeu algum tipo de formação durante o curso para gerir situações de indisciplina e se permaneceria na carreira de professor, se pudesse escolher.

O questionário sociodemográfico permitiu perceber a existência ou não de uma relação entre o tempo de serviço docente e o tempo de permanência na escola e a perceção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina, bem como perceber se lhes foi dada algum tipo de formação durante o curso para gerir situações de indisciplina, informação que seria muito útil para saber se no futuro será necessário implementarem-se mudanças no curso de formação de professores. Para além disso, esta última permitiu igualmente perceber se existe uma relação entre a formação recebida para gerir situações de indisciplina e a perceção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina.

3.3.2 - Escala de perceção de auto-eficácia para professores (Moura e Costa, 2016)

A escala de perceção de autoeficácia para professores (Moura & Costa, 2016) adaptada da *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* (Brouwers & Tomic, 2001), é uma escala que tem como principal objetivo avaliar a autoeficácia e a confiança que os professores têm nas suas próprias competências e capacidades, no que diz respeito à: gestão da turma e do comportamento dos alunos na sala de aula, obtenção de apoio por parte dos superiores e obtenção de apoio por parte dos colegas. Esta escala é constituída por 24 itens e utiliza uma resposta do tipo Likert, contendo seis tipos de resposta, que vão desde “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”. Estes 24 itens organizam-se em 14 itens de perceção de autoeficácia na gestão da turma (item exemplo: “Se um aluno perturba a aula, eu sou capaz de o redirecionar rapidamente para o trabalho”), 5 itens de perceção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores (item exemplo: “Quando necessário eu sou capaz de abordar problemas junto dos membros da Direção Executiva”) e 5 itens de perceção de autoeficácia para obter apoio por parte de colegas (item exemplo: “Eu estou confiante que, se necessário, consigo pedir um conselho aos meus colegas”). Os itens presentes na dimensão Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma foram desenvolvidos por Emmer e Hickman (citado por Moura & Costa, 2016) e têm como principal objetivo medir a autoeficácia que os professores possuem para gerir o comportamento dos seus alunos na sala de aula diretamente associados com a aprendizagem

dos alunos. Esta escala foi adaptada e validada para a população portuguesa por Moura e Costa em 2016 (Moura & Costa, 2016). Neste estudo apenas será utilizada a subescala “Percepção de autoeficácia na gestão da turma”, que possui 14 itens, tendo sido eliminado o item 10 (“Nem sempre sou capaz de executar várias tarefas ao mesmo tempo”), por considerarmos ser muito ambíguo e poder gerar dúvidas. Esta escala foi utilizada como forma de avaliar a percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina.

No estudo de Moura & Costa (2016), a consistência interna foi avaliada através do alfa de cronbach para as três dimensões. A dimensão gestão da turma apresentou um alfa cronbach de .91. A realização de uma análise individual a cada um dos itens permitiu determinar que a eliminação do item 10 levava a um aumento do alfa de cronbach da dimensão percepção de autoeficácia na gestão da turma, sendo este aumento de .91 para .94.

3.3.3 - Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (Costa, Matos & Ferreira 2010)

Este questionário foi desenvolvido por Costa, Matos & Ferreira (2010) e tem como principal objetivo avaliar a percepção dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola. O questionário é composto por 52 itens, que se encontram divididos em cinco subescalas com o objetivo de avaliar diferentes dimensões do clima da escola: as percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola - 8 questões (item exemplo: “Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas”); as percepções que os professores têm do conselho executivo - 12 questões (item exemplo: “Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo/Diretor”); as percepções dos professores acerca da relação entre os professores do agrupamento - 10 questões (item exemplo: “Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas”); as percepções que os professores têm acerca da relação entre a escola e a comunidade educativa - 10 itens (item exemplo: “Em geral, a comunidade não se interessa pelo que se passa na escola”) e a percepção dos professores em relação aos seus alunos - 12 itens (item exemplo: “Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens”). De modo a avaliar estas dimensões do clima escolar, os professores devem indicar o seu grau de concordância relativamente a cada uma das 52 afirmações. Este questionário utiliza uma resposta do tipo Likert, que vai desde 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). Neste estudo foram utilizadas as subescalas “Percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola” (8 itens), “Percepções que os professores têm do conselho executivo/diretor” (12 itens)

e “Percepções dos professores em relação aos seus alunos” (12 itens). No total, esta escala ficou com 32 itens e foi utilizada como forma de avaliar a percepção que os professores têm do clima escolar.

No estudo de Costa (2010), no que diz respeito à consistência interna (alfa de cronbach), a dimensão que pretendia avaliar a relação entre os professores da escola apresentou um alfa cronbach de .697, sendo que as correlações de cada item com o total da escala demonstraram ser estatisticamente significativas, variando de .318 a .467. Desta forma, considerou-se que esta escala apresenta uma consistência interna questionável. A dimensão que pretendia avaliar a percepção dos professores em relação ao conselho executivo, apresentou um alfa cronbach de .867, sendo que as correlações de cada item com o total da escala demonstraram ser estatisticamente significativas, variando entre .332 e .780. Deste modo, considerou-se que esta escala apresenta uma consistência interna boa. A dimensão que pretendia avaliar a imagem que os professores têm dos seus alunos, revelou um alfa cronbach de .753. As correlações dos itens com o total da escala demonstraram ser positivas e estatisticamente significativas, à exceção do item 11.41, que apresentou uma correlação positiva de .173. Desta forma, considerou-se que esta escala apresenta uma consistência interna aceitável.

3.3.4 - Escala “Na sala de aula – Versão professor” (Collaço, 2010)

A escala “Na sala de aula – versão professor” (Collaço, 2010) tem como principal objetivo avaliar a percepção dos professores relativamente às dimensões: Suporte Social do Professor – 5 itens (item exemplo: “Nas minhas aulas preocupo-me com o que os alunos aprendem”), Suporte Social dos Colegas – 5 itens (item exemplo: “Nas minhas aulas os alunos preocupam-se com o que os colegas aprendem”), Feedback – 5 itens (item exemplo: “Nas minhas aulas o que é importante é se o exercício está certo ou errado”), Atitudes – 5 itens (item exemplo: “Quando faço perguntas apercebo-me que os alunos se sentem à vontade para responder”), Aprendizagem Cooperativa – 5 itens (item exemplo: “Nas minhas aulas proponho trabalhos para os alunos partilharem as ideias”), Aprendizagem Competitiva – 5 itens (item exemplo: “Nas minhas aulas trabalha-se para ver quem é o melhor”), Aprendizagem Individual – 5 itens (item exemplo: “Nas minhas aulas acho importante que os alunos aprendam por eles próprios”). Esta escala destina-se aos professores, sendo constituída por 35 itens. Esta é possui uma resposta do tipo Likert, contendo seis tipos de resposta, que vão desde “Nunca” a “Sempre”. No entanto, para este estudo irão apenas ser utilizadas as dimensões: Suporte Social

do Professor (5 itens), Suporte Social dos Colegas (5 itens) e Atitudes (5 itens). Esta escala foi utilizada como forma de avaliar a percepção que os professores têm do clima de sala de aula.

No estudo de Collaço (2012), o grau de saturação dos itens com o fator correspondente obteve um valor bastante bom, dado que a maioria dos itens apresentou uma saturação acima de .55, com exceção do item 31 da subescala “Suporte Social do Professor” e do item 16 da subescala “Atitudes”, que mesmo assim apresentaram valores de saturação relativos. No que diz respeito à consistência interna, a maioria das dimensões demonstrou possuir índices de consistência iguais ou superiores a 0.70, exceto a subescala “Atitudes”, que demonstrou possuir índices de consistências relativamente baixo (.580). A subescala “Suporte Social e feedback do professor” demonstrou um valor de consistência interna de .649 e a subescala “Suporte Social dos Colegas” demonstrou um valor de consistência interna de .752.

3.4 - Análise das propriedades Psicométricas

Para a avaliação do ajustamento global do modelo foi realizada uma análise fatorial confirmatória (AFC), tendo-se calculado o χ^2 e os índices de ajustamento CFI, TLI e RMSEA. Os índices CFI (Comparative Fit Index) e TLI (Tucker Lewis Index) permitem calcular o ajustamento relativo do modelo observado ao compará-lo com um modelo base. Deste modo, valores acima de 0.95 são sinal de um ótimo ajustamento e os valores acima de 0.90 indicam ajustamento adequado (Bentler; Hu & Bentler, citado por Noronha, Pinto & Ottati, 2016). Por outro lado, o RMSEA (Root-Mean-Square Error of Aproximation) é igualmente uma medida de discrepância, sendo esperados resultados menores a 0.05, mas sendo considerados aceitáveis até 0.08 (Hair et al.; Kline, citado por Noronha, Pinto & Ottati, 2016).

Para a avaliação da consistência interna das escalas foi calculado o alfa de Cronbach. O alfa de Cronbach pretende avaliar “quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1” (Cronbach, 1951). Um instrumento ou teste é classificado como tendo uma fiabilidade apropriada quando o α corresponde a pelo menos 0.70 (Nunnally, 1978).

- Escala “Percepção de Autoeficácia docente para gerir a indisciplina”

Realizou-se uma análise fatorial confirmatória utilizando o software jamovi versão 1.6.15, tendo-se incluído todos os itens no primeiro fator ($\chi^2(65) = 238, p < .001$) (Tabela 11). Os resultados podem ser contemplados no Anexo 4.

Tabela 10 - *Resultado da Análise Fatorial Confirmatória*

	Factor 1
PAEDGI_1	.648
PAEDGI_2	.534
PAEDGI_3	.652
PAEDGI_4	.764
PAEDGI_5	.701
PAEDGI_6	.801
PAEDGI_7	.806
PAEDGI_8	.652
PAEDGI_9	.804
PAEDGI_10	.761
PAEDGI_11	.703
PAEDGI_12	.581
PAEDGI_13	.699

Legenda: PAEDGI – Percepção de Autoeficácia docente para gerir situações de indisciplina

Tabela 11 - *Teste X²*

X ²	df	p
238	65	<.001

Tabela 12 - *Resultado das Análises Fatoriais – Ajustamento do modelo*

CFI	TLI	RMSEA
.938	.925	.082

Como é possível ver na tabela 10 o grau de saturação dos itens com o factor correspondente apresenta uma saturação acima de .40.

Pela observação da tabela 12, é possível perceber que os valores têm um ajustamento adequado, uma vez que o CFI e o TLI possuem valores superiores a .90 (Bentler; Hu & Bentler,

citado por Noronha, Pinto & Ottati, 2016) e o RMSEA apresenta um valor igual a .08. (Hair et al.; Kline, citado por Noronha, Pinto & Ottati, 2016).

De modo a perceber a coerência dos itens dentro da escala, efetuou-se uma análise da sua fidelidade por meio do cálculo da consistência interna. Os índices de consistência interna foram obtidos por meio do cálculo do alfa de Cronbach (Anexo 4).

Esta escala apresenta um alfa de Cronbach de .925, o que significa que esta escala apresenta uma consistência interna boa, uma vez que possui um índice de consistência superior a .70 (Nunnally, 1978).

- Escala “Percepção do clima escolar”

Realizou-se, igualmente uma análise fatorial confirmatória utilizando o software jamovi versão 1.6.15, tendo-se incluído os itens RPE_1, RPE_2, RPE_3, RPE_4, RPE_5, RPE_6, RPE_7, RPE_8 no primeiro fator, os itens RPA_1, RPA_2, RPA_3, RPA_4, RPA_5, RPA_6, RPA_7, RPA_8, RPA_9, RPA_10, RPA_11 e RPA_12 no segundo fator e os itens RPCE_1, RPCE_2, RPCE_3, RPCE_4, RPCE_5, RPCE_6, RPCE_7, RPCE_8, RPCE_9, RPCE_10, RPCE_11, RPCE_12 no terceiro fator ($\chi^2(461) = 1390, p < .001$) (Tabela 14). Os resultados podem ser contemplados no Anexo 5.

Tabela 13 - *Resultado das Análises Fatoriais*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
RPE_1	.733		
RPE_2	.406		
RPE_3	.641		
RPE_4	.673		
RPE_5	.720		
RPE_6	.450		
RPE_7	.682		
RPE_8	.697		
RPA_1		.722	
RPA_2		.713	
RPA_3		.664	
RPA_4		.545	
RPA_5		.229	

RPA_6	.745	
RPA_7	.400	
RPA_8	.551	
RPA_9	.603	
RPA_10	.473	
RPA_11	.613	
RPA_12	.677	
RPCE_1		.777
RPCE_2		.518
RPCE_3		.758
RPCE_4		.611
RPCE_5		.791
RPCE_6		.802
RPCE_7		.463
RPCE_8		.492
RPCE_9		.881
RPCE_10		.542
RPCE_11		.828
RPCE_12		.773

Legenda: RPE – Relação entre os professores da escola;
RPA – Relação entre os professores e os alunos;
RPCE – Relação entre os professores e o conselho executivo/diretor.

Tabela 14 - *Teste X²*

X ²	df	p
1390	461	<.001

Tabela 15 - *Resultado das Análises Fatoriais – Ajustamento do modelo*

CFI	TLI	RMSEA
.845	.833	.071

Pela observação dos dados da análise fatorial (Tabela 13) percebe-se que o grau de saturação dos itens com o factor correspondente apresenta uma saturação acima de .40, à exceção do item RPA_5.

Pela observação da tabela 15, conseguimos perceber que o CFI e o TLI não possuem valores iguais ou superiores a .90, o que demonstra que os dados possuem um mau ajustamento (Bentler; Hu & Bentler, citado por Noronha, Pinto & Ottati, 2016). O RMSEA apresenta um valor inferior a .08 (Hair et al.; Kline, citado por Noronha, Pinto & Ottati, 2016).

Os índices de consistência interna foram obtidos por meio do cálculo do alfa de Cronbach (Anexo 5).

Tabela 16 - *Coefficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach)*

RPE Relação entre os professores da escola	RPA Relação entre os professores e os alunos	RPCE Relação entre os professores e o conselho executivo
.834	.849	.915

No que diz respeito à consistência interna (Tabela 16), todas as subescalas apresentam índices de consistência interna superiores a .70, podendo-se, deste modo afirmar que todas estas subescalas têm uma boa consistência interna (Nunnally, 1978).

- Escala “Na sala de Aula – Versão Professor”

Realizou-se igualmente uma análise fatorial confirmatória utilizando o software jamovi versão 1.6.15, tendo-se incluído os itens SSC_1, SSC_2, SSC_3, SSC_4 e SSC_5 no primeiro fator, os itens SSP_1, SSP_2, SSP_3, SSP_4 e SSP_5 no segundo fator e os itens ATITUDES_1, ATITUDES_2, ATITUDES_3, ATITUDES_4 e ATITUDES_5 no terceiro fator ($\chi^2(87) = 298, p < .001$) (Tabela 18). Os resultados podem ser contemplados no Anexo 6.

Tabela 17 - *Resultado das Análises Fatoriais*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
SSC_1	.630		
SSC_2	.680		
SSC_3	.825		
SSC_4	.786		

SSC_5	.838	
SSP_1		.815
SSP_2		.742
SSP_3		.640
SSP_4		.657
SSP_5		.638
ATITUDES_1		.783
ATITUDES_2		.570
ATITUDES_3		.672
ATITUDES_4		.670
ATITUDES_5		.308

Legenda: SSC – Suporte Social dos Colegas;
 SSP – Suporte Social do Professor;

Tabela 18 - *Teste X²*

X ²	df	p
298	87	<.001

Tabela 19 - *Resultado das Análises Fatoriais – Ajustamento do modelo*

CFI	TLI	RMSEA
.915	.898	.078

Pela observação dos dados da análise fatorial (Tabela 17) percebe-se que o grau de saturação dos itens com o factor correspondente apresenta uma saturação acima de .40, à exceção do item ATITUDES_5.

Pela observação da tabela 19, conseguimos perceber que os valores têm um ajustamento adequado, uma vez que o CFI e o TLI possuem valores iguais ou superiores a .90 (Bentler; Hu & Bentler, citado por Noronha, Pinto & Ottati, 2016) e o RMSEA apresenta um valor inferior a .08. (Hair et al.; Kline, citado por Noronha, Pinto & Ottati, 2016).

Os índices de consistência interna foram obtidos por meio do cálculo do alfa de Cronbach (Anexo 6).

Tabela 20 - *Coefficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach)*

SSC	SSP	ATITUDES
Suporte Social dos Colegas	Suporte Social do Professor	
.867	.826	.726

Relativamente à consistência interna (Tabela 20), é possível perceber que todas as subescalas apresentam índices de consistência interna superiores a .70, podendo-se, desta forma afirmar que todas as subescalas têm uma boa consistência interna (Nunnally, 1978).

3.5 – Procedimentos de Recolha de dados

Os dados foram recolhidos online com recurso à plataforma GoogleForms, de forma a poder abranger escolas de todo o país. A divulgação do estudo foi efetuada junto das escolas por e-mail, sendo assegurada a confidencialidade dos dados. Para a amostra, foram contactados agrupamentos de escolas e colégios privados de várias zonas do país, inclusive das ilhas, sendo a amostra suficientemente representativa dos docentes no contexto nacional. No questionário foi ressaltado o anonimato, a confidencialidade e o caráter voluntário da participação no estudo.

Para a recolha dos dados, inicialmente pedimos uma autorização à DGE. Depois de recebida a autorização, contactámos os agrupamentos de escolas, de modo a apresentar o objetivo do estudo e os instrumentos que iriam ser utilizados. No email enviado aos agrupamentos constava um pedido de autorização (Anexo 1), juntamente com um exemplo do questionário a ser aplicado (Anexo 2) e uma carta dirigida aos professores a explicar os objetivos da investigação (Anexo 3). Nessa mesma carta constava o link para o questionário online. No email, era pedido ao agrupamento, se aceitasse participar no estudo, para partilhar essa carta (Anexo 3) com os professores, de modo a que estes pudessem ter acesso ao questionário. A recolha dos dados foi iniciada em Novembro de 2020 e terminou em Maio de 2021. Os instrumentos foram aplicados pela seguinte ordem: questionário sociodemográfico, Escala de Perceção de Autoeficácia para Professores, adaptada e validada para a população portuguesa por Moura e Costa (2016), Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (Costa, Matos & Ferreira, 2010) e Escala “Na sala de aula – Versão Professor” (Colaço, 2010).

3.6 - Procedimentos de Análise de Dados

Depois de realizada a recolha de dados, seguiu-se o seu tratamento. Os dados recolhidos nos questionários aplicados foram inicialmente inseridos nas bases de dados do software SPSS

(versão 27.0), e de seguida todo o seu tratamento estatístico foi realizado, utilizando o mesmo software – SPSS e o Jamovi (1.6.15).

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq .05$. Segundo Marôco (2007) existem dois tipos de métodos: paramétricos e não paramétricos. Destes dois tipos de métodos, os métodos paramétricos destacam-se pela sua maior potência e por requerer a validação de alguns pressupostos, especificamente a normalidade da variável em estudo e a homogeneidade de variâncias entre grupos. No entanto, como a amostra é superior a 30, tendo por base o Teorema do Limite Central, que nos diz que em amostras grandes ($n > 30$) a distribuição tende, naturalmente para a normalidade (Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014), não foi necessário verificar a normalidade. Para além disso, alguns estudos mencionados por Lewis (1968), demonstraram que os testes paramétricos, como t-student, são bastante robustos. Deste modo, os seus resultados não são afetados ou só muito ligeiramente, por violações aos pressupostos de normalidade. Neste sentido, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson pois as variáveis eram de tipo quantitativo, o teste t de Student para uma amostra (quando se comparou os valores obtidos com o ponto médio da escala) e o teste t de Student para amostras independentes quando se comparou os grupos de professores criados nas diferentes variáveis. Para a interpretação da magnitude das correlações obtidas utilizou-se a convenção apontada por Pestana e Gageiro (2008). Assim, um valor r abaixo de .20 é indicador de uma correlação muito baixa; entre .20 e .39 de uma correlação baixa; entre .40 e .69 de uma correlação moderada; entre .70 e .89 de uma correlação alta; sendo, que maior que .90 é sinónimo de uma correlação muito alta.

4 - Resultados

A análise dos dados recai sobre as escalas referidas anteriormente: Escala de Perceção de Autoeficácia para Professores, Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores e Escala “Na sala de aula – Versão Professor”. Os resultados encontram-se em anexo (Anexo 7), por ordem de referência no texto.

4.1 - Estatística descritiva

As estatísticas descritivas dos valores obtidos pelos professores podem ser apreciadas na tabela 1. Nela, indicamos os valores mínimo e máximo, médias e desvios padrão de cada uma das variáveis. Os valores de significância referem-se à comparação com o ponto médio das escalas. Através da tabela 21 é possível perceber que todos os valores são elevados. Deste modo, podemos dizer que os professores têm uma percepção elevada de apoio por parte dos superiores e de apoio por partes dos colegas e que percebem que existe uma boa relação entre os professores e os alunos, dado que todos os valores obtidos são superiores ao ponto médio da escala (ponto médio da escala = 3). Também podemos perceber que os professores percebem que dão suporte social aos seus alunos e que existe suporte social entre os alunos, bem como percebem a existência de atitudes positivas em sala de aula, dado que todos os valores obtidos são superiores ao ponto médio da escala (ponto médio da escala = 3.5).

Tabela 21 - *Estatísticas descritivas*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Sig.
PAEDGI	2.00	5.00	3.90	.57	.001
RPCE	1.25	5.00	3.56	.75	.001
RPE	1.44	5.00	3.65	.63	.001
RPA	1.36	4.91	3.49	.56	.001
SSC	1.80	6.00	4.22	.79	.001
SSP	3.00	6.00	5.81	.36	.001
Atitudes	2.20	6.00	4.70	.67	.001

Legenda: PAEDGI – Percepção de autoeficácia docente para gerir indisciplina

RPCE – Relação entre os professores e o conselho executivo

RPE – Relação entre os professores da escola

RPA – Relação entre os professores e os alunos

SSC – Suporte social entre colegas

SSP – Suporte social do professor

4.2 – Resultados da questão de investigação e hipóteses

Q1: Qual a percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina?

A média dos valores obtidos pelos professores na percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina foi de 3.90, que é significativamente superior ao ponto médio da escala (3 – Não concordo nem discordo), $t(399) = 31.427, p = .001$. Assim, podemos afirmar que a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina é elevada.

H1: Professores com maior tempo de serviço docente apresentam uma maior percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina.

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia e o tempo de serviço docente é estatisticamente significativo, positivo e muito fraco ($r = .163, p = .001$). Como o coeficiente de correlação é positivo isso significa que à medida que aumenta o tempo de serviço aumenta também a percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina. Confirma-se a hipótese enunciada.

De modo a percebermos melhor estas diferenças, os professores foram agrupados em categorias, de acordo com as fases de carreira identificadas por Huberman (citado por Marcelo, 1999), tendo sido posteriormente calculadas as médias de respostas em relação à escala “Percepção de autoeficácia dos professores – gestão do comportamento”.

Tabela 22 - *Valores médios em relação à percepção de autoeficácia para gerir a indisciplina consoante os anos de serviço docente*

	ASD	N	Média	Desvio padrão
PAEDGI	1 a 3 anos	16	3.73	.64
	4 a 6 anos	14	3.49	.53
	7 a 25 anos	190	3.89	.57
	26 a 35 anos	129	3.98	.56
	36 a 39 anos	31	3.95	.62
	Mais de 40 anos	20	3.90	.58

Legenda: PAEDGI – Percepção de autoeficácia docente para gerir indisciplina

ASD – Anos de serviço docente

Através da tabela 22 é possível perceber que a média mais baixa se encontra nos professores com tempo de serviço docente entre os 4 e os 6 anos e a média mais elevada encontra-se nos professores com tempo de serviço docente entre os 26 e os 35 anos. Também é possível perceber a existência de algumas oscilações no início da carreira, sendo que na passagem de 1 a 3 anos de serviço para 4 a 6 anos de serviço a média desceu, ou seja, a percepção de autoeficácia dos professores apresenta-se mais baixa nesta categoria quando comparando com a categoria dos 1 a 3 anos e na categoria entre os 7 e os 25 anos voltou a aumentar.

H2: Professores com menos tempo de serviço na escola têm uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia e o tempo de permanência na escola dos docentes é estatisticamente significativo, positivo e muito fraco ($r = .165, p = .001$). Como o coeficiente de correlação é positivo isso significa que à medida que aumenta o tempo de permanência na escola dos docentes aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Não se confirma a hipótese enunciada.

De forma a percebermos melhor estas diferenças, os professores foram agrupados em categorias, tendo por base as mesmas fases de carreira identificadas por Huberman (citado por Marcelo, 1999), tendo sido posteriormente calculadas as médias de respostas em relação à escala “Percepção de autoeficácia dos professores – gestão do comportamento”.

Tabela 23 - *Valores médios em relação à percepção de autoeficácia para gerir a indisciplina consoante os anos de serviço na escola*

	ASE	N	Média	Desvio padrão
PAEDGI	Menos de 1 ano	6	3.69	.33
	1 a 3 anos	121	3.75	.57
	4 a 6 anos	46	3.84	.51
	7 a 25 anos	169	4.02	.59
	26 a 35 anos	53	3.98	.53
	36 a 39 anos	4	3.81	.73
	Mais de 40 anos	1	3.77	-

Legenda: PAEDGI – Perceção de autoeficácia docente para gerir indisciplina

ASE – Anos de serviço na escola

Através da tabela 23 é possível perceber que a média mais baixa se encontra nos professores com tempo de serviço na escola com menos de 1 ano e a média mais elevada encontra-se nos professores com tempo de serviço docente entre os 7 e os 25 anos. É possível perceber que dos 0 aos 25 anos, a perceção de autoeficácia dos professores parece ir sempre num ritmo crescente e a partir dos 26 anos começa a entrar num ritmo decrescente.

H3: Professores que percecionam o clima escolar como sendo mais positivo, apresentam uma perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

Hipótese operacional 3.1: Professores que percecionam a existência de apoio por parte dos superiores, apresentam uma perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

O coeficiente de correlação de Pearson entre a perceção de autoeficácia e a perceção de existência de apoio por parte dos superiores é estatisticamente significativo, positivo e fraco ($r = .259, p = .001$). Como o coeficiente de correlação é positivo isso significa que à medida que aumenta a perceção de existência de apoio por parte dos superiores aumenta também a perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Confirma-se a hipótese enunciada.

De modo a poder comparar as médias obtidas pelos dois grupos foi calculada a mediana da dimensão “perceção de apoio por parte dos superiores” (mediana = 3.58) e, através da mesma foram criados dois grupos: um grupo com uma décima abaixo da mediana e um grupo com uma décima acima da mediana. Os professores que se encontravam abaixo da mediana foram classificados como “Professores que percecionam menor apoio por parte dos superiores” e os professores que se encontravam acima da mediana foram classificados como “Professores que percecionam maior apoio por parte dos superiores”. Os professores que se encontravam na mediana foram excluídos na criação destes dois grupos.

Tabela 24 - Média da PAEDGI consoante a perceção de apoio por parte dos superiores

PPMeAS		PPMaAS		Sig.
M	DP	M	DP	

PAEDGI	3.76	0.60	4.03	0.52	.001
--------	------	------	------	------	------

Legenda: PPMaAS – Professores que percecionam maior apoio por parte dos superiores

PPMeAS - Professores que percecionam menor apoio por parte dos superiores

PAEDGI – Perceção de autoeficácia docente para gerir indisciplina

M – Média *DP* – Desvio padrão

Os professores que percecionam a existência de um maior apoio por parte dos superiores apresentam uma perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada (4.03) do que os professores que percecionam a existência de um menor apoio por parte dos superiores (3.76), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(376) = -4.692, p = .001$.

Hipótese operacional 3.2: Professores que percecionam a existência de uma boa relação entre os professores da escola, apresentam uma perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

O coeficiente de correlação de Pearson entre a perceção de autoeficácia e a perceção de existência de uma boa relação entre os professores da escola é estatisticamente significativo, positivo e fraco ($r = .361, p = .001$). Como o coeficiente de correlação é positivo isso significa que à medida que aumenta a perceção de existência de uma boa relação entre os professores da escola aumenta também a perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Confirma-se a hipótese enunciada.

Com o intuito de comparar as médias obtidas pelos dois grupos foi calculada a mediana da dimensão “perceção das relações entre os professores da escola” (mediana = 3.67) e, através da mesma foram criados dois grupos: um grupo com uma décima abaixo da mediana e um grupo com uma décima acima da mediana. Os professores que se encontravam abaixo da mediana foram classificados como “Professores que percecionam uma pior relação entre os professores da escola” e os professores que se encontravam acima da mediana foram classificados como “Professores que percecionam uma melhor relação entre os professores da escola”. Os professores que se encontravam na mediana foram excluídos na criação destes dois grupos.

Tabela 25 - Média da PAEDGI consoante a perceção das relações entre os professores da escola

	PPPRPE		PPMRPE		Sig.
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
PAEDGI	3.74	0.60	4.06	0.52	.001

Legenda: PPPRPE – Professores que percebem uma pior relação entre os professores da escola

PPMRPE - Professores que percebem uma melhor relação entre os professores da escola

PAEDGI – Percepção de autoeficácia docente para gerir indisciplina

M – Média *DP* – Desvio padrão

Os professores que percebem a existência de uma melhor relação entre os professores da escola apresentam uma percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada (4.06) do que os professores que percebem a existência de uma pior relação entre os professores da escola (3.74), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(366) = -5.374, p = .001$.

Hipótese operacional 3.3: Professores que percebem a existência de uma boa relação entre professores e alunos, apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia e a percepção de existência de uma boa relação entre professores e alunos é estatisticamente significativo, positivo e moderado ($r = .410, p = .001$). Como o coeficiente de correlação é positivo isso significa que à medida que aumenta a percepção de existência de uma boa relação entre professores e alunos aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Confirma-se a hipótese enunciada.

Com o objetivo de comparar as médias obtidas pelos dois grupos foi calculada a mediana da dimensão “percepção das relações entre os professores e os alunos” (mediana = 3.55) e, através da mesma foram criados dois grupos: um grupo com uma décima abaixo da mediana e um grupo com uma décima acima da mediana. Os professores que se encontravam abaixo da mediana foram classificados como “Professores que percebem uma pior relação entre os professores e os alunos” e os professores que se encontravam acima da mediana foram classificados como “Professores que percebem uma melhor relação entre os professores e os

alunos”. Os professores que se encontravam na mediana foram excluídos na criação destes dois grupos.

Tabela 26 - Média da PAEDGI consoante a percepção das relações entre os professores e os alunos

	PPRPA		PPMRPA		Sig.
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
PAEDGI	3.73	0.61	4.10	0.48	.001

Legenda: PPRPA – Professores que percecionam uma pior relação entre os professores e os alunos

PPMRPA - Professores que percecionam uma melhor relação entre os professores e os alunos

PAEDGI – Percepção de autoeficácia docente para gerir indisciplina

M – Média *DP* – Desvio padrão

Os professores que percecionam a existência de uma melhor relação entre os professores e os alunos apresentam uma percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada (4.10) do que os professores que percecionam a existência de uma pior relação entre os professores e os alunos (3.73), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(367) = -6.402, p = .001$.

H4: Professores com uma elevada percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina, percecionam um clima de sala de aula mais positivo.

Hipótese operacional 4.1: Professores que apresentam uma percepção de autoeficácia mais elevada na gestão da indisciplina, percecionam a existência de mais apoio entre os alunos na sala de aula.

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia e a percepção de existência de mais apoio entre os alunos na sala de aula é estatisticamente significativo, positivo e fraco ($r = .394, p = .001$). Como o coeficiente de correlação é positivo isso significa que à medida que aumenta a percepção de existência de mais apoio entre os alunos na sala de aula aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Confirma-se a hipótese enunciada.

Com o objetivo de comparar as médias obtidas pelos dois grupos foi calculada a mediana da dimensão “percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina” (mediana = 3.92) e, através da mesma foram criados dois grupos: um grupo com uma décima abaixo da mediana e um grupo com uma décima acima da mediana. Os professores que se encontravam abaixo da mediana foram classificados como “Professores com baixa percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina” e os professores que se encontravam acima da mediana foram classificados como “Professores com elevada percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina”. Os professores que se encontravam na mediana foram excluídos na criação destes dois grupos.

Tabela 27 - Média da dimensão SSC consoante a PAEDGI

	PBPAEGI		PAPAEGI		Sig.
	M	DP	M	DP	
SSC	3.97	0.75	4.50	0.73	.001

Legenda: PAPAEGI – Professores com baixa percepção de autoeficácia para gerir indisciplina

PAPAEGI - Professores com baixa percepção de autoeficácia para gerir indisciplina

SSC – Suporte Social dos colegas

M – Média DP – Desvio padrão

Os professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada para gerir a indisciplina apresentam uma percepção de suporte social entre os alunos mais elevada (4.50) do que os professores com uma percepção de autoeficácia mais baixa para gerir a indisciplina (3.97), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(369) = -6.909, p = .001$.

Hipótese operacional 4.2: Professores que apresentam uma percepção de autoeficácia mais elevada na gestão da indisciplina, percecionam que dão mais apoio aos seus alunos.

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia e a percepção de mais apoio aos seus alunos na sala de aula é estatisticamente significativo, positivo e fraco ($r = .309, p = .001$). Como o coeficiente de correlação é positivo isso significa que à medida que aumenta a percepção de mais apoio aos seus alunos aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Confirma-se a hipótese enunciada.

Nesta hipótese foram utilizados os mesmos procedimentos que na hipótese anterior, tendo sido criados dois grupos consoante a mediana da PAEDGI, com o objetivo de comparar as médias obtidas pelos dois grupos: professores com uma baixa percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina e professores com uma elevada percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina.

Tabela 28 - Média da dimensão SSP consoante a PAEDGI

	PBPAEGI		PAPAEGI		Sig.
	M	DP	M	DP	
SSP	5.69	0.41	5.90	0.28	.001

Legenda: PAPAEGI – Professores com baixa percepção de autoeficácia para gerir indisciplina

PAPAEGI - Professores com baixa percepção de autoeficácia para gerir indisciplina

SSP – Suporte Social do professor

M – Média DP – Desvio padrão

Os professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada para gerir a indisciplina percecionam que dão mais suporte social aos seus alunos (5.90) do que os professores com uma percepção de autoeficácia mais baixa para gerir a indisciplina (5.69), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(369) = -5.888, p = .001$.

Hipótese operacional 4.3: Professores que apresentam uma percepção de autoeficácia mais elevada na gestão da indisciplina, percecionam a existência de atitudes mais positivas por parte dos seus alunos.

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia e a percepção de existência de atitudes positivas por parte dos seus alunos é estatisticamente significativo, positivo e moderado ($r = .457, p = .001$). Como o coeficiente de correlação é positivo isso significa que à medida que aumenta a percepção de existência de atitudes positivas por parte dos seus alunos aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Confirma-se a hipótese enunciada.

Nesta hipótese foram utilizados os mesmos procedimentos que nas duas hipóteses anteriores, tendo sido criados dois grupos consoante a mediana da PAEDGI, com o objetivo de

comparar as médias obtidas pelos dois grupos: professores com uma baixa percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina e professores com uma elevada percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina.

Tabela 29 - Média da dimensão ATITUDES consoante a PAEDGI

	PBPAEGI		PAPAEGI		Sig.
	M	DP	M	DP	
ATITUDES	4.45	0.67	4.96	0.56	.001

Legenda: PAPAEGI – Professores com baixa percepção de autoeficácia para gerir indisciplina

PAPAEGI - Professores com baixa percepção de autoeficácia para gerir indisciplina

M – Média DP – Desvio padrão

Os professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada para gerir a indisciplina percecionam a existência de atitudes mais positivas (4.96) do que os professores com uma percepção de autoeficácia mais baixa para gerir a indisciplina (4.45), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(369) = -8.002, p = .001$.

Hipótese 5: Professores que frequentaram formação para gerir situações de indisciplina apresentam níveis de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevados.

Os professores que frequentaram formação para gerir situações de indisciplina apresentam níveis de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevados do que os que não receberam (3.84 vs 4.06), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(398) = -3.612, p = .001$. No entanto, é possível perceber que ambos apresentam uma percepção de autoeficácia elevada para gerir situações de indisciplina, pois ambas as médias encontram-se acima do ponto médio da escala (3).

Tabela 30 - Diferenças entre o grupo que recebeu formação e o grupo sem formação em relação à percepção de autoeficácia

	Não recebeu		Recebeu		Sig.
	M	DP	M	DP	
PAEDGI	3.84	0.60	4.06	0.46	.001

Legenda: PAEDGI – Percepção de autoeficácia docente para gerir indisciplina

M – Média DP – Desvio padrão

5 - Discussão

Neste capítulo irá realizar-se uma interpretação mais minuciosa dos dados que foram apresentados no capítulo anterior. A discussão foi organizada em torno das hipóteses de investigação, pretendendo-se dar resposta às mesmas. Na pesquisa bibliográfica que foi realizada foram encontrados poucos estudos que incidiam sobre a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, por isso optámos por incluir estudos que incidiam sobre a perceção de autoeficácia dos professores, nomeadamente estudos mais voltados para a gestão do comportamento dos alunos e a sua relação com as variáveis estudadas nesta investigação.

Como já foi anteriormente referido, a solidificação da Teoria da Aprendizagem Social, desenvolvida por Bandura em 1977, parece ter aumentado o número de estudos realizados com vista a avaliar a autoeficácia dos professores (Pereira et al., citado por Ribeiro et al., 2019). Ao longo desta investigação, o conceito de autoeficácia tem sido definido como a avaliação que os indivíduos fazem de si próprios, quanto à sua capacidade de organizar e desenvolver atividades, perante várias situações conhecidas ou desconhecidas e que podem conter elementos causadores de stress (Ribeiro et al., 2019).

Dado que não existem muitos estudos que incidam sobre a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, os dados obtidos nesta investigação irão permitir compreender se os professores se sentem ou não competentes nesta área e se existem alguns fatores que possam estar relacionados com a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina. Para além disso, procurou-se também perceber se os professores receberam algum tipo de formação durante o seu curso para gerir situações de indisciplina, com o objetivo de tentar perceber se isso seria algo importante a modificar no futuro. Podendo desta forma, perceber se existem algumas mudanças que possam ser feitas para aumentar a sua perceção de competência nesta área tão importante, dado que as situações de indisciplina perturbam o processo de ensino e de aprendizagem e parecem ser cada vez mais frequentes.

Qual a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina?

Como não foi encontrada literatura sobre este tema em específico, foi colocada uma questão de investigação com o objetivo de perceber se os professores se sentem ou não competentes para gerir situações de indisciplina que possam surgir na sua sala de aula. Os

resultados obtidos indicam que a maioria dos professores apresentam uma elevada perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Estes resultados vão de encontro ao que a literatura relacionada com a perceção de autoeficácia docente diz (Byrne, 2017; Caprara, et al., 2006; Pedro, 2011). De modo geral, a literatura afirma que os professores possuem crenças de autoeficácia elevadas, na medida em que se percecionam como sendo capazes de desenvolver e aplicar as atividades que o contexto educativo requer (Pedro, 2011). Professores com perceções de autoeficácia elevadas acabam por apresentar comportamentos e atitudes mais harmoniosas, adotar práticas mais inovadoras, ter uma atitude mais democrática em sala de aula e ser mais proativos (Pedro, 2011). Também Byrne (2017) chegou à conclusão que os professores de modo geral sentem-se eficazes para gerir a sua sala de aula.

Uma vez que a indisciplina em sala de aula e os comportamentos desafiantes dos alunos são um problema cada vez mais frequente e constituem uma grande preocupação para os pais, professores e administradores (Landrum, Lingo & Scott, 2011), torna-se fundamental avaliar a sua perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina, de modo a perceber se os docentes se sentem ou não competentes para as gerir. Isto pode ajudar a perceber se é necessário fazer alterações nos planos de formação dos professores ou até mesmo criar mais formações que se foquem sobretudo nesta temática. Até porque de acordo com Tognetta (2004), o grande problema da indisciplina nos alunos não é a indisciplina em si, mas o facto de os professores não saberem lidar com a mesma. Muitos professores não sabem lidar com a indisciplina e acabam por adotar atitudes punitivas, como suspender a aula, descontar nas notas, ou adotar outras atitudes que podem ser encaradas pelos alunos como agressivas, o que acaba por se tornar numa bola de neve sem fim (Tognetta, 2004). Neste sentido, esta investigação contribuiu para melhor perceber como os professores se autopercecionam neste campo tão importante que é a gestão dos comportamentos disruptivos dos alunos.

Professores com maior tempo de serviço docente, apresentam uma perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

A hipótese que se levantou pretendia perceber se os professores com maior tempo de serviço docente apresentam uma perceção de autoeficácia mais elevada, do que os professores com menor tempo de serviço docente, sendo esta hipótese confirmada. Os resultados obtidos nesta investigação permitem perceber a existência de uma relação positiva entre o tempo de serviço docente e a perceção de eficácia docente para gerir situações de indisciplina, ou seja, à medida que uma aumenta a outra também aumenta. Estes resultados vão de encontro ao de

estudos anteriores (Tschannen-moran & Hoy Woolfolk, 2007) que afirmam que a percepção de autoeficácia dos professores tende a ser afetada pelos anos de experiência. Deste modo, professores com um menor tempo de serviço docente, de modo geral, tendem a apresentar uma percepção de autoeficácia mais baixa do que os professores com um maior tempo de serviço docente, precisamente porque os professores com menor tempo de serviço docente acabam por ser professores com menos experiência. Professores com mais anos de experiência acabam por se sentir mais confiantes nas suas competências quer seja para ensinar e adotar estratégias de ensino, quer seja para gerir a sua sala de aula, nomeadamente os comportamentos disruptivos dos alunos (Wolters e Daugherty, 2007). Professores com mais tempo de experiência acabam por gastar menos do seu tempo a gerir problemas de comportamento.

Os resultados obtidos também permitem perceber que a relação entre a percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e o tempo de serviço docente apresenta uma relação não linear. A percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina demonstra ser mais elevada nos professores entre os 26 e os 35 anos de serviço docente, começando a diminuir a partir dos 36 anos de serviço docente. Nos resultados é, igualmente possível perceber a existência de algumas oscilações no início da carreira, sendo que na passagem de 1 a 3 anos de serviço para 4 a 6 anos de serviço a média desce, ou seja, a percepção de autoeficácia dos professores apresenta-se mais baixa nesta categoria, quando comparando com a categoria dos 1 a 3 anos e, na categoria entre os 7 e os 25 anos volta a aumentar. Isto, pode dever-se ao facto de os professores saírem da universidade cheios de confiança nas suas competências e capacidades, sobretudo porque ainda não tiveram um contacto real com situações de indisciplina. Deste modo, quando se deparam com situações desse género, pode ser que a sua percepção de competência para lidar com as mesmas diminua. De acordo com Bandura (1997), esta situação é algo intrínseco do ser humano, uma vez que os indivíduos tendem a superestimar a própria capacidade, fazendo com isso gere julgamentos elevados de eficácia pessoal, mesmo quando o indivíduo ainda não apresenta experiência com a tarefa real.

Professores com menor tempo de serviço docente, apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

A hipótese que se levantou pretendia perceber se os professores com menor tempo de serviço na escola apresentam uma percepção de autoeficácia mais elevada, do que os professores com maior tempo de serviço docente. Os resultados obtidos para esta questão de investigação não confirmam a hipótese que foi inicialmente colocada. Na pesquisa bibliográfica que foi

realizada foi apenas encontrado um estudo que procurava perceber a relação entre a percepção de autoeficácia e o tempo de serviço na escola. Deste modo, podemos dizer que os resultados não foram de encontro aos resultados obtidos no estudo realizado por Santos (2008) demonstrando que os professores com maior tempo de serviço docente, de modo geral, se sentem mais competentes para gerir situações de indisciplina.

Os resultados obtidos também permitiram perceber que a relação entre a percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e o tempo de serviço na escola apresenta uma relação não linear. A percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina aumentou entre os 0 e os 25 anos de experiência na escola, tendo começado a diminuir a partir dos 26 anos de serviço na escola. Algo que pode explicar estes resultados é o facto de os professores quando chegam a uma nova escola, ainda existir o fator novidade, ainda não estabeleceram relações sólidas com os outros professores nem com os superiores, ainda não conhecem bem os alunos, nem sabem bem o que os outros esperam deles. Tudo isto, pode contribuir para uma percepção de eficácia para gerir situações de indisciplina mais baixa. À medida que vão conhecendo a escola, o seu modo de funcionar, o que lhes é pedido e à medida que se vão acomodando e estabelecendo relações com os outros professores e com os superiores e conhecendo os alunos, é expectável que a sua percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina vá aumentando. Também o facto de serem novos na escola pode incentivá-los a procurar investir mais na sua carreira, procurando envolver-se em formações e cursos, de modo a aperfeiçoarem as suas estratégias e capacidades e para estarem a par dos novos métodos e estratégias. A partir de um certo número de anos na escola há a possibilidade desta percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina ir diminuindo, precisamente por haver um desinvestimento na carreira, ou seja, os professores acomodam-se demais e já não procuram atualizar os seus métodos, não procurando envolver-se em formações nem mudar as suas estratégias. Tal é suportado por Woolfolk (2000), que afirma que uma percepção de autoeficácia mais baixa em professores com maior tempo de serviço na escola pode dever-se a um possível desinvestimento na carreira por parte dos mesmos (Woolfolk, 2000). Isto pode explicar a diminuição da percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina a partir da faixa dos 26 anos de serviço na escola.

Professores que percecionam o clima escolar como sendo mais positivo, apresentam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada.

A hipótese que se levantou pretendia perceber se os professores que percecionam o clima escolar como sendo mais positivo, apresentam uma perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada, do que os professores que percecionam o clima escolar como sendo mais negativo. Por clima positivo entende-se a perceção de existência de apoio por parte dos superiores, a perceção de uma boa relação entre os professores da escola e a perceção de uma boa relação entre os professores e os alunos. Os resultados obtidos nesta investigação permitem confirmar a importância do clima escolar percecionado, na perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina. Sendo que neste estudo foi possível perceber a existência de uma relação positiva entre a perceção de eficácia docente para gerir situações de indisciplina e a perceção do clima escolar, ou seja, à medida que uma aumenta a outra também aumenta. Estudos anteriores (Skaalvik & Skaalvik, 2007) já demonstravam existir uma relação entre estas duas variáveis afirmando que a perceção de eficácia docente é influenciada pelo clima em que estes se encontram. Também Hoy (1990) e Hoy e Woolfolk (1989) afirmaram que a existência de um clima escolar positivo e saudável encontra-se positivamente e significativamente relacionado com a perceção de autoeficácia docente. Segundo Ashton (1985), a perceção de autoeficácia dos professores pode ser influenciada por inúmeras variáveis, de entre elas a falta de apoio dos colegas e da direção da escola. Deste modo, escolas onde os professores trabalham em conjunto, com o objetivo de combater os problemas de motivação e aprendizagem dos alunos, o sentimento de autoeficácia dos professores é mais elevado (Bandura, 1993). Deste modo, a colaboração entre professores é fundamental uma vez que permite o apoio de colegas que passam por dificuldades, a partilha de experiências, a promoção do desenvolvimento profissional de colegas e o estabelecimento de estratégias para colegas que possam beneficiar de uma ajuda complementar (Pugach & Johnson, citado por Silva & Silva, 2015). Quando os professores se deparam com situações mais complicadas, o facto de existir um espaço que permita a partilha de preocupações, medos e problemas é fundamental, pois a colaboração e interajuda pode conduzir a soluções eficazes (Friend & Cook, citado por Silva, & Silva, 2015). Esta investigação permitiu perceber que a perceção do clima escolar também se encontra relacionada com esta dimensão mais específica da autoeficácia (gestão dos comportamentos disruptivos dos alunos).

Deste modo, podemos afirmar que os professores que percecionam o clima escolar como sendo mais positivo, apresentam uma perceção de autoeficácia mais elevada. Como já foi referido anteriormente, isto pode ser explicado, dado que geralmente escolas em que existe um clima de abertura, em que há espaço para partilhar inseguranças e preocupações, dar opiniões e

conselhos, partilhar material e em que existe a perceção de apoio por parte dos superiores e dos colegas, vai permitir que o professor se sinta mais confiante em relação às suas capacidades, pois sabe que se se deparar com algum tipo de problema não vai ser julgado e pode recorrer aos colegas e aos superiores para ser aconselhado e ajudado a resolver adversidades que possam surgir. Neste sentido, o clima escolar percecionado pelos professores aparenta estar relacionado com o modo como estes percecionam as suas competências, demonstrando que dimensões como o apoio percecionado pelos colegas e pelos superiores e a relação com os alunos surgem relacionadas com a perceção de autoeficácia para gerir a indisciplina.

Professores com uma elevada perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina, percecionam um clima de sala de aula mais positivo.

A hipótese que se levantou pretendia perceber se os professores com uma elevada perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina, percecionam um clima de sala de aula mais positivo. Por clima positivo entende-se a perceção de existência de apoio por parte do professor, a perceção de apoio entre os colegas e a perceção de atitudes positivas dos alunos. Os resultados obtidos nesta investigação permitem confirmar a importância da perceção de autoeficácia dos professores, na perceção do clima de sala de aula, dado que professores com uma elevada perceção de autoeficácia na gestão da indisciplina acabaram por percecionar um clima de sala de aula mais positivo. Professores com uma perceção de autoeficácia mais elevada, acabam por planear e preparar as aulas, de modo a que estas promovam as habilidades dos alunos. São professores que procuram igualmente envolver os alunos de maneira significativa, contribuindo desta forma para um aumento da motivação dos mesmos. Professores com uma elevada perceção de autoeficácia também procuram gerenciar o mau comportamento dos alunos, contribuindo, deste modo para uma diminuição dos comportamentos disruptivos (Chacón, 2005; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Também Azzi et al. (2006), afirmam que professores mais confiantes e que possuem um elevado sentimento de autoeficácia acabam por criar um clima de sala de aula mais positivo. Por outro lado, professores com baixa sentimento de autoeficácia acabam por reagir de maneira mais punitiva e restritiva, focam-se mais na transmissão da matéria do que no seu possível impacto no desenvolvimento dos alunos, ficam mais irritados e stressados com o mau comportamento dos alunos e, se pudessem fazer tudo novamente, não escolheriam a profissão de professor (Melby, citado Bandura, 1997). Esta investigação permitiu perceber que esta dimensão mais específica da autoeficácia (gestão dos

comportamentos disruptivos dos alunos) também se encontra relacionada com a percepção do clima de sala de aula.

Neste sentido, podemos afirmar que os professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada percebem o clima de sala de aula como sendo mais positivo. Isto pode ser explicado, dado que geralmente professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada procuram envolver os alunos de maneira significativa nas suas aulas, são professores que esclarecem as dúvidas dos seus alunos, que procuram incentivá-los a participar, que encaram o erro como uma parte fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, que não têm receios de adotar estratégias inovadoras e explorar outros tipos de contextos, o que faz com que os alunos apresentem, conseqüentemente atitudes mais positivas, como ter vontade de participar espontaneamente, ir ao quadro, ajudar os colegas, não sentirem-se aborrecido durante as aulas e sentir-se tão bem que nem dão pelo tempo passar. Neste sentido, a percepção de autoeficácia dos professores para gerir a indisciplina aparenta estar relacionada com o modo como estes percebem o clima de sala de aula, demonstrando que a percepção de autoeficácia para gerir a indisciplina surge relacionada com dimensões como o apoio percebido entre os alunos, o apoio que o professor percebe que dá e a percepção de atitudes positivas nos alunos.

Professores que receberam formação para gerir situações de indisciplina apresentam uma percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada.

A hipótese que se levantou pretendia perceber se os professores que receberam formação para gerir a indisciplina apresentavam uma percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevada, do que os professores que não receberam qualquer tipo de formação. Os resultados obtidos nesta investigação permitem confirmar a importância da formação na percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, dado que a existência e presença numa formação permite fornecer ao professor estratégias e instrumentos que o façam sentir-se mais preparado e confiante. Estudos anteriores (Zach, et al., 2012; Aydin, et al., 2012), já defendiam essa ideia, de que as experiências que o sujeito adquire durante a sua formação, permitem aumentar a sua percepção de competência. Deste modo, professores que recebem mais formação acabam por ter uma maior percepção de capacidade para gerir a sua sala de aula, para utilizar estratégias instrucionais e para estimular o envolvimento dos estudantes (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Mais dentro desta área alguns estudos (Little, et al., 2002; Wheldall & Merrett, 1988) têm vindo a demonstrar que o facto de os professores receberem algum tipo de formação ou apoio na gestão dos comportamentos disruptivos em sala

de aula é um fator importante para a gestão de sala de aula bem como para a resolução de comportamentos considerados problemáticos. Little, et al., (2002), afirmam que algumas escolas de ensino primário na Austrália testaram uma lista de conselhos práticos, que foi denominada por "folha de dicas". Esta folha continha diretrizes que procurava resolver problemas específicos de comportamento em sala de aula, de modo a auxiliar os professores na gestão de problemas específicos que pudessem surgir. Estes autores verificaram que este era um método de intervenção considerado eficaz na gestão dos comportamentos disruptivos. Também Wheldall e Merrett (1988), levaram a cabo um estudo que percebeu que a participação dos professores no programa BATSAC (Abordagem comportamental para o ensino de crianças adultas), que foi desenvolvido com o objetivo de fornecer aos professores ferramentas que lhes permitem monitorizar o comportamento dos alunos e maximizar a gestão de sala de aula, mostrou-se eficaz na redução dos comportamentos disruptivos. Neste sentido, torna-se fundamental proporcionar aos professores uma formação profissional que lhes permita desenvolver as competências necessárias para o exercício da sua atividade profissional (Bandura, 1997), nomeadamente estimular os professores para participarem em programas de pós-graduação, uma vez que estes contribuem para fortalecer as suas crenças de autoeficácia.

Deste modo, proporcionar aos professores formações para gerir situações de indisciplina parece ser fundamental, dado que ao criar estas formações irá ser possível fornecer estratégias específicas para este problema, que é cada vez mais recorrente e prejudica o processo de ensino e de aprendizagem. Estas formações iriam ajudar os professores, de modo a que quando estas situações de indisciplina ocorressem, estes se pudessem sentir mais preparados para lidar com as mesmas e já tivessem alguma ideia de como agir.

6 - Considerações Finais/ Implicações Práticas

Esta dissertação recai sobre um tema que se encontra muito pouco desenvolvido em termos científicos. Os resultados obtidos são expressivos e indicam que os professores de modo geral, possuem uma perceção de autoeficácia elevada para gerir situações de indisciplina e que as variáveis: tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola, perceção de clima de sala de aula, perceção de clima escolar e formação recebida para gerir a indisciplina encontram-se relacionadas com a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina.

Dado que os casos de indisciplina têm vindo a aumentar nos últimos anos, é importante tentar perceber se os professores se sentem preparados para lidar com os mesmos. Deste modo, este estudo assume uma grande importância, uma vez que permite uma intervenção em termos da prática educativa, uma vez que irá permitir perceber se é necessário realizar alterações no plano de formação dos professores e investir em cursos de formação para gerir situações de indisciplina. Embora a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina seja, de modo geral, elevada, a maioria dos professores afirmou não ter recebido qualquer formação durante o seu curso, para gerir situações deste género, tendo a maioria afirmado que achava importante existir uma formação nesse sentido. Tal, poderia fortalecer ainda mais a perceção de autoeficácia dos professores, para no futuro, conseguirem sentir-se mais preparados e confiantes para lidar com estes comportamentos perturbadores, que são cada vez mais frequentes.

Dado que o clima de sala de aula possui uma influência tanto ao nível do desempenho académico dos alunos como dos seus comportamentos e este é influenciado pela perceção de autoeficácia dos professores, torna-se importante fortalecer esta perceção de autoeficácia dos docentes. Deste modo, será importante perceber quais os fatores que influenciam esta perceção de autoeficácia dos professores, de modo a averiguar se existe algo que se possa fazer para a fortalecer.

A perceção do clima escolar, surgiu relacionada com a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, sendo que professores que percecionavam o clima escolar como sendo mais positivo, apresentavam, conseqüentemente uma perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada. A perceção de apoio por parte dos outros professores, dos superiores e de uma boa relação com os alunos, permite que os professores se sintam mais confiantes nas suas competências. Uma escola com um clima mais positivo, em que exista apoio por parte dos superiores, em que haja espaço para partilhar conselhos, dicas, preocupações e medos, permite que os professores se sintam mais confiantes nas suas capacidades.

7 - Limitações

A primeira limitação prende-se com a revisão de literatura apresentada. Dada a escassez de estudos científicos encontrados nesta área específica de investigação que diz respeito à perceção de autoeficácia dos professores do 3º ciclo para gerir situações de indisciplina, alguns

dos estudos que foram utilizados na revisão de literatura não apresentam um cariz atual no que diz respeito ao conhecimento científico, porém os seus resultados sendo os únicos encontrados são igualmente válidos. Para além disso, a escassez de estudos sobre este tema e a sua relação com as variáveis em estudo, acabou por limitar a abrangência e fundamento das interpretações que poderiam vir a fazer-se.

Uma segunda limitação prende-se com o facto de o estudo encontrar-se vulnerável a enviesamentos, dado que se trata de um instrumento de autorresposta, estando desprotegido. Deste modo, é possível que algumas das respostas dadas pelos sujeitos sejam influenciadas pela desejabilidade social.

8 - Estudos futuros

Seria importante no futuro tentar perceber a duração da formação dos professores que tenham afirmado que receberam formação para gerir situações de indisciplina, dado que devem existir diferenças entre os professores que receberam pouca formação e os que receberam mais formação. Também seria importante, de modo a perceber se as formações sobre a gestão da indisciplina, que se encontram disponíveis para os professores é algo mais aprofundado ou mais superficial.

Também seria importante em estudos futuros tentar perceber que disciplina os professores lecionam, dado que em disciplinas de educação física é provável poder existir mais casos de indisciplina, podendo a perceção de autoeficácia desses professores para gerir situações de indisciplina ser diferente da dos restantes.

Outra possibilidade para estudos futuros seria a introdução de mais variáveis como por exemplo satisfação com a profissão, a disciplina que leciona e o número de alunos por turma.

Espera-se que esta investigação possa vir a servir para o desenvolvimento de mais conhecimento científico dentro desta área. A perceção de autoeficácia docente tem sido bastante investigada, no entanto foram encontrados poucos estudos que recaíssem sobre esta dimensão da autoeficácia. Tal demonstra, que dentro da perceção de autoeficácia docente ainda existe muito que se pode explorar e aprofundar.

9 - Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola, Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na Aula* (1ªed.). Porto: Edições Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ashton, A. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aydin Günbatar, S., Demirdoden, B., & Çelikkiran, A. T. (2012). Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 203-213.
- Azzi, R. G., Polydoro S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Campinas: Alinea.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Baron, E., B. (1992). *Discipline strategies for teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation

- Barreiros, J. (1996). *A turma como grupo e sistema de interação*. Porto: Porto Editora.
- Barros, N., & César, M. (2009). Indisciplinas & C^a LDA. In B. D. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano & M. P. Uzquiano. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp.296-313). Braga: Universidade do Minho
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. R. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60.
- Betes, Z. M. (2015). *Sentimento de autoeficácia de professores que ensinam nos cursos de programa integrado de educação e formação, educação e formação e percursos curriculares alternativos* (Tese de Mestrado, não-publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa).
- Borg, G., & Falzon, J. M. (1990). Teachers' perception of primary school children's undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 220- 226.
- Bosma, T., Hessels, M., & Resing, W. C. M. (2012). Teachers' preferences for educational planning: Dynamic testing, teaching' experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 28, 560-567.
- Byrne, K. C. (2017). *Teacher self-efficacy in classroom management amongst novice middle school teachers* (Tese de doutoramento, Concordia University, Portland).
- Cadete, O., Oliveira, C., & Lopes, J. (2017). Indisciplina em sala de aula: Um estudo transcultural. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.* (1), 348-354.
- Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar em Revista*, 54, 75-184.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Ceia, A. M. (2011). *Um olhar de dentro: O clima de escola na perspectiva dos alunos* (Tese de mestrado, não publicada, Universidade Aberta, Lisboa).

- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among english as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*, 257–272.
- Chaves, M. C. (2017). *Perceção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes: contributo para a compreensão das boas práticas pedagógicas no ensino da enfermagem* (Tese de Doutoramento, não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Collaço, J. (2010). *Percepções de clima de sala de aula em matemática: professores e alunos* (Tese de Mestrado, não publicada, Ispa, Lisboa).
- Costa, A. F. (2010). *Clima escolar e participação docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino* (Tese de Mestrado, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334.
- Dunn-Wisner, K. (2004). *The relationship among self-efficacy, perceived school climate, and stress in middle school teachers* (Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan).
- Estrela, M. T. (2007). A Indisciplina, os professores e a sua formação. In S. N. Caldeira (Coord.), *Des(ordem) na escola: Mitos e realidades* (pp.23-42). Coimbra: Quarteto.
- Estrela, M. T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 34* (1,2 e 3), 249-271.
- Fernandes, L. (2001). *Apoios educativos no 3º ciclo: O que pensam os alunos (Estudo exploratório)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fernandes, L. F. (2008). *Clima de sala de aula e relação educativa: As representações de alunos de 3º ciclo* (Tese de Mestrado, não publicada, Universidade do Algarve, Faro).
- Fernandes, M. M., Costa Filho, R. A., & Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial, 25*(2), 219-232.

- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização* (2ª ed.). Loures: Lusociência.
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Haynes, N., & Comer, J. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Henriques, A. (2016). *Com regras*. [Online].
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Educational Research Exchange, 1*, 1-24.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(2), 149-168.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. (1989). *School health and teacher efficacy*. New York: Random House.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Junior, P. F. (2010). *A autoestima e sua influência no espaço escolar, com a atuação dos orientadores educacional e pedagógico* (Tese de Mestrado, não publicada, Universidade Candido Mendes).
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*(2), 76-88.
- Lacks, P. K. (2016). *The relationships between school climate, teacher self-efficacy, and teacher beliefs* (Tese de doutoramento, Liberty University, Virginia).
- Landrum, T. J., Scott, T. M., & Lingo, A. S. (2011). Classroom misbehavior is predictable and preventable. *Phi Delta Kappan, 93*(2), 30-34.

- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education, 30*, 84-98.
- Lewis, D. (1968). *Experimental design in education*. London: University of London Press.
- Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology, 22*, 251–266.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities, 2*, (231-253). New York: Nova Science Publishers.
- Macedo, I. C. (2009). *Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola* (Tese de Mestrado, não publicada, Universidade Estadual de Londrina, Londrina).
- Marcelo, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Martins, A. M., & Alves, M. G. (2019). Conflitos em escolas públicas em Portugal: Análise de um programa de governo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 27*(102), 9-23.
- Martins, M. A. (2014). *Clima de sala de aula: percepções dos alunos do 3º ciclo em relação às disciplinas de português e educação física* (Tese de mestrado, ISPA, Lisboa).
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS (3ª Edição)*. Lisboa: Sílabo.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com SPSS statistics (6ª ed)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mata, L., & Rosa, N. (2012). Motivação para a aprendizagem e percepções de clima de sala de aula em alunos do 2º ano de escolaridade. *Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130- 140.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher interpersonal self-efficacy scale: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1), 87-99.
- Noronha, A. P. P., Pinto, L. P., & Ottati, F. (2016). Análise fatorial confirmatória da escala de aconselhamento profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(1), 62-71.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- O'Neill, S. C. (2016). Preparing preservice teachers for inclusive classrooms: Does completing coursework on managing challenging behaviours increase their classroom management sense of efficacy?. *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 117-140.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 13(1), 23-47.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais - a complementaridade do SPSS* (5ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais - a complementaridade do SPSS* (6ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, S. C. (2014). *Indisciplina na sala de aula: A perspetiva de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário* (Tese de Mestrado, não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Ribeiro, J. R., Bicalho, C. C., Onofre, M. T., & Noc, F. (2019). Autoeficácia em professores do ensino superior. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 20(3), 319-326.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula*. Volume I. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, D. M., & Ricardo, E. C. (2014). As crenças de autoeficácia de professores de física: Um instrumento para aferição das crenças de autoeficácia ligadas a física moderna e contemporânea. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 31(2), 333-364.

- Rodrigues, A. C. (2011). *Promoção da auto-eficácia na aprendizagem do inglês no 1º ciclo* (Tese de Mestrado, não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Santo, J. (2007) Formação de Professores para a prevenção da indisciplina. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 87-100.
- Santos, M. S. (2007). *Gestão de sala de aula. Crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento, não-publicada, Universidade do Minho, Braga).
- Santos, R. (2008). *Clima organizacional escolar, cooperação entre professores e autoeficácia docente: um estudo centrado no olhar dos professores* (Tese de Mestrado, não publicada, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa).
- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 37-62.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Coleção Educação. Porto Editora.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 29(2), 187-201.
- Silva, E. (2014). *Perfis de gestão de sala de aula, indisciplina percebida e percepção de eficácia do professor* (Tese de Mestrado, não publicada, Universidade do Minho, Braga).
- Silva, J. C., & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações?. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.
- Teixeira, C. M. (2007). *Representações da indisciplina de professores do 3º ciclo do ensino básico (estudo de caso)* (Tese de Mestrado, não-publicado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação - Universidade do Algarve, Portugal).
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- Teixeira, O. E. (2011). *Estudo da gestão de conflitos no ensino básico português* (Tese de Doutoramento, não publicada, Universidade de Granada, Granada).
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2011). Can Teachers motivate students to learn?. *Educational Studies*, 37(3), 345-360.
- Tognetta, L. R. (2002). A educação dos sentimentos e a moralidade infantil. *Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: "Construtivismo e Formação de Professores"* (pp. 73-81). Campinas, SP: Faculdade de Educação.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(4), 751-761.
- Uibu, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(1), 5-22.
- Valente, S. F. (2015). *Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo* (Tese de mestrado, não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa).

- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência nas escolas: práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª ed.). Coimbra: Almedina
- Vettenburg, N. (2000). Violência nas escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 223-247.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Packages for training teachers in classroom behaviour management: man BATPACK, BATSAC and the positive teaching packages. *Support for Learning*, 3, 86–92.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193.
- Woolfolk, A. (2011). *Educational psychology: Active learning Editions* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação* (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148.
- Woolfolk, A. H. (2000, April, 28). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Qualitative and quantitative approaches to examining efficacy in teaching and learning. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, Los Angeles.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy of Adolescents* (117–137). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Yilmaz, K. (2009). Pre-service secondary science and mathematics teachers classroom management styles in Turkey. *Asia-Pacific forum on science learning and teaching*, 10(2).

Zach, S., Harari, I., & Harari, N. (2011). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.

10 - Anexos

Anexo 1 -Autorização

Título do Estudo: Perceção de autoeficácia docente para gerir situações de indisciplina em sala de aula e a relação entre a perceção de autoeficácia docente e outras variáveis.

Investigadores: Adriana Jorge Madeira e Prof. Doutor José Castro Silva

Instituição: ISPA – Instituto Universitário

Endereço eletrónico: adrianamadeira19@hotmail.com

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

Eu, Adriana Jorge Madeira, encontro-me a realizar o Mestrado em Psicologia da Educação, no ISPA - Instituto Universitário, sob a orientação do Prof. Doutor José Castro Silva, no qual se pretende avaliar a perceção de autoeficácia dos docentes para gerir situações de indisciplina em sala de aula.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a V.^a Ex.^a, autorização para permitir a colaboração dos professores do 3º CEB na presente investigação, a partir do preenchimento de um questionário online, com o intuito de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da minha investigação. O questionário é anónimo e de preenchimento voluntário, destinando-se, apenas, a fins académicos, sendo que não existem respostas certas ou erradas. A análise destes dados vai permitir uma melhor compreensão sobre a temática em foco, permitindo que se possa, no futuro, ajudar de uma forma mais eficaz a gerir situações de indisciplina.

Ressalta-se que o questionário do presente estudo, foi registado com o número 0374900031, e aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE) em 12/11/2020. Pelo que solicito a V. Ex.^a, a autorização da referida recolha de dados, a partir do mês de Novembro. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário, através do e-mail: adrianamadeira19@hotmail.com.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Adriana Jorge Madeira

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 ____/____/____

(Assinatura da Investigadora)

Anexo 2 - Questionário

<p>04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...</p> <h3>Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina</h3> <p>Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Psicologia da Educação, realizada no ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Este estudo pretende investigar a perceção de autoeficácia dos professores do 3º ciclo para gerir a indisciplina em sala de aula e perceber se existe uma relação entre a perceção de autoeficácia docente e outras variáveis (tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola, clima de sala de aula e clima escolar). Os resultados obtidos serão apenas utilizados para fins académicos (tese de Mestrado). Asseguramos a total confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato. A sua colaboração para este estudo é indispensável, por isso solicitamos-lhe que responda de forma sincera a todas as questões.</p> <p>Obrigado pela sua colaboração. *Obrigatório</p> <p>1. Género *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Feminino <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Outra: _____</p> <p>2. Idade *</p> <p>_____</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1OLzMu0u6Mz0yDmfZZHfE8L_VM6Zx8dbBaWEEJATHDm4/edit 1/19</p>	<p>04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...</p> <p>3. Habilitações Académicas *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Licenciatura <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutoramento <input type="radio"/> Pós-Graduação <input type="radio"/> Outra: _____</p> <p>4. Categoria Profissional *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Professor Contratado <input type="radio"/> Professor de Quadro de Zona Pedagógica <input type="radio"/> Professor de Quadro de Nomeação Definitiva</p> <p>5. Anos de serviço (incluindo o presente ano letivo) *</p> <p>_____</p> <p>6. Anos de serviço na escola (incluindo o presente ano letivo) *</p> <p>_____</p> <p>7. Se fosse completamente livre de escolher hoje a sua profissão *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Continuava a ser professor <input type="radio"/> Mudava de profissão</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1OLzMu0u6Mz0yDmfZZHfE8L_VM6Zx8dbBaWEEJATHDm4/edit 2/19</p>
---	---

8. Durante o seu curso, recebeu algum tipo de formação para gerir situações de indisciplina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. Acha que seria importante ter algum tipo de formação para gerir as situações de indisciplina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Escala de Perceção de Autoeficácia para professores (Moura e Costa, 2016)

Esta escala tem como principal objetivo avaliar a sua percepção de autoeficácia e confiança, no que diz respeito à gestão da turma e do comportamento dos seus alunos na sala de aula. De seguida irá encontrar uma série de afirmações relativas à vida na escola. Assinale a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala:
1- Discordo Totalmente, 2- Discordo, 3- Não Concordo, Nem Discordo, 4- Concordo e 5- Concordo Totalmente.

10. Se um aluno perturba a aula, eu sou capaz de o redirecionar rapidamente para o trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

11. São muito poucos os alunos que eu não consigo lidar. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

12. Eu consigo comunicar com os alunos mais problemáticos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

13. Eu sou capaz de adotar as medidas necessárias para que as atividades decorram de um modo eficiente. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

14. Eu consigo comunicar aos alunos que estou a falar a sério acerca da necessidade de terem um comportamento apropriado. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

15. Eu sou capaz de gerir muito bem a minha turma. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

16. Eu consigo manter envolvidos na aula os alunos com comportamentos desafiantes. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

17. Eu sou sempre capaz de transmitir as minhas expectativas de forma clara aos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

18. Eu sou capaz de responder adequadamente perante os alunos com comportamentos desafiantes. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

19. Eu sou capaz de evitar que um pequeno número de alunos problemáticos prejudique toda a turma. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

20. Se os alunos deixarem de trabalhar, eu consigo que eles retomem o trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

21. Eu sei quais as regras apropriadas para os meus alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

22. Eu sou capaz de começar o ano escolar de forma a que os alunos aprendam a comportar-se bem. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (Costa, 2010)

Este questionário tem como principal objetivo avaliar a sua perceção acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola. De seguida irá encontrar uma série de afirmações relativas à vida na escola. Assinale a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala: 1- Discordo Totalmente, 2- Discordo, 3- Não Concordo, Nem Discordo, 4- Concordo e 5- Concordo Totalmente.

23. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

24. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

25. Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo/Diretor. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

https://docs.google.com/forms/d/1OLxM0u8Mz5y0mZZzHE8L_VmZx8db8aWEEJATHDm4/edit 7/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

26. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

27. É raro os professores da escola partilharem entre si momentos de lazer. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

28. O Conselho Executivo/Diretor abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

29. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

https://docs.google.com/forms/d/1OLxM0u8Mz5y0mZZzHE8L_VmZx8db8aWEEJATHDm4/edit 8/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

30. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

31. O Conselho Executivo/Diretor é indiferente às sugestões dos professores. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

32. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

33. Os professores da escola partilham materiais didáticos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

https://docs.google.com/forms/d/1OLxM0u8Mz5y0mZZzHE8L_VmZx8db8aWEEJATHDm4/edit 9/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

34. O Conselho Executivo/Diretor abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

35. É raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

36. O Conselho Executivo/Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

37. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

https://docs.google.com/forms/d/1OLxM0u8Mz5y0mZZzHE8L_VmZx8db8aWEEJATHDm4/edit 10/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

38. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

39. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

40. O Conselho Executivo/Diretor soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

41. É habitual os professores e os alunos conviverem nos intervalos das aulas. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

https://docs.google.com/forms/d/1OLuM0u6MZ6yOmZZHjEBL_VmZx8bBaWEEJATHDm4/edit 11/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

42. O Conselho Executivo/Diretor é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

43. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

44. Os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades da escola. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

45. A principal preocupação do Conselho Executivo/Diretor é o cumprimento dos normativos oficiais. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

https://docs.google.com/forms/d/1OLuM0u6MZ6yOmZZHjEBL_VmZx8bBaWEEJATHDm4/edit 12/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

46. Os alunos gostam de estar na escola. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

47. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

48. Em geral, os alunos têm um comportamento não conflituoso entre si, fora da sala de aula. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

49. Os professores sentem que o Conselho Executivo/Diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

https://docs.google.com/forms/d/1OLuM0u6MZ6yOmZZHjEBL_VmZx8bBaWEEJATHDm4/edit 13/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

50. O Conselho Executivo/Diretor tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

51. É frequente os alunos causarem problemas na escola. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

52. O Conselho Executivo/Diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

53. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado. *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

https://docs.google.com/forms/d/1OLuM0u6MZ6yOmZZHjEBL_VmZx8bBaWEEJATHDm4/edit 14/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

54. O Conselho Executivo/Diretor presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

Escala do clima de sala de aula (Collaço, 2010)

Esta escala tem como principal objetivo avaliar a sua perceção relativamente às dimensões: suporte social de professor, suporte social dos colegas e atitudes. Assinale a frequência de ocorrência das situações apresentadas na escala: 1- Nunca, 2- Raramente, 3- Poucas vezes, 4- Algumas vezes, 5- Muitas vezes, 6- Sempre.

55. Nas minhas aulas os alunos preocupam-se com o que os colegas aprendem. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

56. Nas minhas aulas preocupo-me com o que os alunos aprendem. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

https://docs.google.com/forms/d/1OLaM0u6M2d0yDmZZHHEBL_VMS2k8dbBaWEEJATHDm4t/edit 16/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

57. Nas minhas aulas os alunos gostam que os outros colegas deem o seu melhor. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

58. Nas minhas aulas quero que os alunos deem o seu melhor. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

59. Nas minhas aulas os alunos ajudam-se entre si. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

60. Nas minhas aulas ajudo os meus alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

https://docs.google.com/forms/d/1OLaM0u6M2d0yDmZZHHEBL_VMS2k8dbBaWEEJATHDm4t/edit 16/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

61. Nas minhas aulas os alunos esclarecem as dúvidas uns aos outros. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

62. Os meus alunos gostam de participar nas aulas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

63. Nas aulas esclareço as dúvidas dos meus alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

64. Nas minhas aulas os alunos gostam de ir ao quadro. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

https://docs.google.com/forms/d/1OLaM0u6M2d0yDmZZHHEBL_VMS2k8dbBaWEEJATHDm4t/edit 17/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

65. Quando faço perguntas apercebo-me que os alunos se sentem à vontade para responder. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

66. Nas minhas aulas os alunos contam com o apoio uns dos outros. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

67. Na aula, os meus alunos contam com o meu apoio. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

68. Nas minhas aulas apercebo-me que os alunos se sentem tão bem que nem dão pelo tempo passar. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

https://docs.google.com/forms/d/1OLaM0u6M2d0yDmZZHHEBL_VMS2k8dbBaWEEJATHDm4t/edit 18/19

04/11/2020 Perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e a relação entre perceção de autoeficácia docente ...

69. Sinto que os meus alunos se sentem aborrecidos quando chega a hora da minha aula.*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nunca Sempre

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1UL3M0u8Muz0yUmtZ9H8E_VfMkX80B8rF8eJA1HUmieSI/

18/19

Anexo 3 – Carta para os professores

Exmo(a). Professor(a),

Eu, Adriana Jorge Madeira, encontro-me a realizar o Mestrado em Psicologia da Educação, no ISPA - Instituto Universitário, sob a orientação do Prof. Doutor José Castro Silva, no qual se pretende avaliar a perceção de autoeficácia dos docentes para gerir situações de indisciplina em sala de aula.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a sua colaboração na presente investigação, a partir do preenchimento de um questionário online, com o intuito de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da minha investigação. O questionário é anónimo e de preenchimento voluntário, destinando-se, apenas, a fins académicos, sendo que não existem respostas certas ou erradas. O tempo médio de preenchimento do questionário é de 10 a 15 minutos. A análise destes dados vai permitir uma melhor compreensão sobre a temática em foco, permitindo que se possa, no futuro, ajudar de uma forma mais eficaz a gerir situações de indisciplina.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário, através do e-mail: adrianamadeira19@hotmail.com. Link do questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyiFsoggCrGxW5WgkRw8Wu8dFsRV1OQZQ9WWv5uNbEcRCZYA/viewform?usp=sf_link. Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Adriana Madeira

Anexo 4 – Análise Confirmatória e consistência interna da Escala “Perceção de autoeficácia dos professores”

Análise Fatorial Confirmatória - Escala “Perceção de autoeficácia dos professores”

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
PAEGI	Se um aluno perturba a aula, eu sou capaz de o redirecionar rap	0.487	0.0341	14.3	<.001	0.651
	São muito poucos os alunos que eu não consigo lidar.	0.494	0.0443	11.1	<.001	0.532
	Eu consigo comunicar com os alunos mais problemáticos.	0.533	0.0370	14.4	<.001	0.656
	Eu sou capaz de adotar as medidas necessárias para que as ativi	0.554	0.0312	17.8	<.001	0.765
	Eu consigo comunicar aos alunos que estou a falar a sério acerc	0.519	0.0328	15.8	<.001	0.704
	Eu sou capaz de gerir muito bem a minha turma.	0.603	0.0316	19.1	<.001	0.804
	Eu consigo manter envolvidos na aula os alunos com comportament	0.650	0.0338	19.2	<.001	0.807

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
	Eu sou sempre capaz de transmitir as minhas expectativas de for	0.540	0.0380	14.2	<.001	0.650
	Eu sou capaz de responder adequadamente perante os alunos com c	0.629	0.0330	19.0	<.001	0.802
	Eu sou capaz de evitar que um pequeno número de alunos problemá	0.632	0.0357	17.7	<.001	0.763
	Se os alunos deixarem de trabalhar, eu consigo que eles retomem	0.533	0.0338	15.8	<.001	0.703
	Eu sei quais as regras apropriadas para os meus alunos.	0.446	0.0358	12.4	<.001	0.584
	Eu sou capaz de começar o ano escolar de forma a que os alunos	0.578	0.0368	15.7	<.001	0.701

Teste X² - Escala “Perceção de autoeficácia dos professores”

χ^2	df	p
238	65	<.001

Ajustamento do modelo – Escala “Perceção de autoeficácia dos professores”

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.938	0.926	0.0815	0.0706	0.0928

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper

Coeficiente de Consistência interna - Escala “Perceção de autoeficácia dos professores”

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.925	0.928

Anexo 5 - Análise Confirmatória e consistência interna da Escala “Clima escolar e participação do professor”

Análises Factorial Confirmatória – Escala “Clima escolar e participação do professor”

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
RPE	Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de p	0.722	0.0447	16.17	< .001	0.733
	É raro os professores da escola partilharem entre si momentos de lazer.	-0.468	0.0590	-7.93	< .001	-0.406
	Há pouca colaboração entre os professores na realização das tar	-0.702	0.0520	-13.48	< .001	-0.640
	Os professores da escola partilham materiais didáticos.	0.645	0.0451	14.31	< .001	0.673
	O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confi	0.687	0.0440	15.62	< .001	0.719

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
RPA	Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de	-0.399	0.044 7	-8.93	< .00 1	-0.450
	Os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades da escola.	0.611	0.042 0	14.5 5	< .00 1	0.682
	O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	0.649	0.043 1	15.0 7	< .00 1	0.698
	Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	0.575	0.036 1	15.9 2	< .00 1	0.722
	Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	0.577	0.036 9	15.6 5	< .00 1	0.711
	Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	-0.739	0.051 9	- 14.2 4	< .00 1	-0.666
	Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus result	-0.542	0.048 2	- 11.2 3	< .00 1	-0.547
	É raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	-0.218	0.049 6	-4.40	< .00 1	-0.231

Factor	Indicator	Estimativa	SE	Z	p	Stand. Estimativa
	Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	0.582	0.0350	16.62	< .001	0.746
	É habitual os professores e os alunos conviverem nos intervalos	0.413	0.0524	7.88	< .001	0.401
	Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.	0.379	0.0335	11.32	< .001	0.551
	Os alunos gostam de estar na escola.	0.513	0.0404	12.71	< .001	0.606
	Em geral, os alunos têm um comportamento não conflituoso entre si, fora da sala de aula.	0.464	0.0486	9.55	< .001	0.477
	É frequente os alunos causarem problemas na escola.	-0.607	0.0472	-12.87	< .001	-0.615
	Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	0.526	0.0359	14.64	< .001	0.676
RPC E	Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo/Diretor	0.838	0.0460	18.21	< .001	0.777

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
	O Conselho Executivo/Diretor abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola.	-0.552	0.0513	-10.78	<.001	-0.516
	O Conselho Executivo/Diretor é indiferente às sugestões dos professores.	-0.787	0.0449	-17.52	<.001	-0.757
	O Conselho Executivo/Diretor abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai.	-0.595	0.0453	-13.13	<.001	-0.609
	O Conselho Executivo/Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	0.849	0.0454	18.70	<.001	0.791
	O Conselho Executivo/Diretor soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	0.852	0.0445	19.13	<.001	0.803
	O Conselho Executivo/Diretor é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	-0.479	0.0505	-9.49	<.001	-0.462

Factor	Indicator	Estimativa	SE	Z	p	Stand. Estimativa
	A principal preocupação do Conselho Executivo/Diretor é o cumprimento dos normativos oficiais.	-0.532	0.052 2	- 10.1 9	< .00 1	-0.492
	Os professores sentem que o Conselho Executivo/Diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	0.922	0.041 6	22.1 7	< .00 1	0.881
	O Conselho Executivo/Diretor tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.	-0.597	0.051 8	- 11.5 3	< .00 1	-0.546
	O Conselho Executivo/Diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0.731	0.036 5	20.0 4	< .00 1	0.828
	O Conselho Executivo/Diretor presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	0.745	0.041 2	18.0 7	< .00 1	0.773

Teste X² - Escala “Clima escolar e participação do professor”

χ^2	df	p
1390	461	< .001

Ajustamento do modelo - Escala “Clima escolar e participação do professor”

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.844	0.833	0.0712	0.0669	0.0755

Coefficiente de consistência interna – dimensão RPA

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.851	0.863

Coefficiente de Consistência interna - dimensão RPCE

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.915	0.919

Coefficiente de Consistência interna - dimensão RPE

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.834	0.841

Anexo 6 - Análise Confirmatória e consistência interna da Escala “Na sala de aula – versão professor”

Análise Factorial Confirmatória – Escala “Na sala de aula – versão professor”

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
SSC	Nas minhas aulas os alunos preocupam-se com o que os colegas ap	0.654	0.0488	13.39	< .001	0.632
	Nas minhas aulas os alunos gostam que os outros colegas deem o seu melhor.	0.686	0.0465	14.75	< .001	0.680
	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se entre si.	0.742	0.0381	19.47	< .001	0.826
	Nas minhas aulas os alunos esclarecem as dúvidas uns aos outros.	0.732	0.0403	18.15	< .001	0.787
	Nas minhas aulas os alunos contam com o apoio uns dos outros.	0.815	0.0409	19.94	< .001	0.839
SSP	Nas minhas aulas preocupo-me com o que os alunos aprendem.	0.359	0.0200	17.89	< .001	0.814
	Nas minhas aulas quero que os alunos deem o seu melhor.	0.319	0.0201	15.85	< .001	0.741
	Nas minhas aulas ajudo os meus alunos.	0.314	0.0240	13.08	< .001	0.645
	Nas aulas esclareço as dúvidas dos meus alunos.	0.319	0.0236	13.51	< .001	0.658
	Na aula, os meus alunos contam com o meu apoio.	0.302	0.0232	13.02	< .001	0.639

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
Atitudes	Sinto que os meus alunos se sentem aborrecidos quando chega a hora da minha aula.	0.293	0.0504	5.82	< .001	0.311
	Quando faço perguntas apercebo-me que os alunos se sentem à vontade para responder.	-0.632	0.0454	13.93	< .001	-0.670
	Nas minhas aulas apercebo-me que os alunos se sentem tão bem que nem dão pelo tempo passar.	-0.588	0.0420	13.99	< .001	-0.672
	Os meus alunos gostam de participar nas aulas.	-0.659	0.0383	17.22	< .001	-0.785
	Nas minhas aulas os alunos gostam de ir ao quadro.	-0.676	0.0590	11.46	< .001	-0.571

Teste X² - Escala “Na sala de aula – versão professor”

χ^2	df	p
298	87	< .001

Ajustamento do modelo - Escala “Na sala de aula – versão professor”

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.916	0.898	0.0779	0.0683	0.0877

Coefficiente de consistência interna – dimensão SSC

Cronbach's α McDonald's ω

scale	0.868	0.871
-------	-------	-------

Coefficiente de consistência interna – dimensão SSP

Cronbach's α McDonald's ω

scale	0.827	0.830
-------	-------	-------

Coefficiente de consistência interna – dimensão Atitudes

Cronbach's α McDonald's ω

scale	0.727	0.750
-------	-------	-------

Anexo 7 – Resultados

Estatística descritiva das variáveis

Estatística Descritiva

	N	Mínimo	Máximo	Média		Erro Desvio
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Erro	Estatística
PercEficacia	400	2,00	5,00	3,9060	,02883	,57656
PPCE_rec	400	1,25	5,00	3,5581	,03730	,74594
PPP_rec	400	1,44	5,00	3,6522	,03169	,63372
PPA_rec	400	1,36	4,91	3,4886	,02822	,56430
ApoioentreAlunos	400	1,80	6,00	4,2240	,03928	,78560
SSProfessores	400	3,00	6,00	5,8060	,01785	,35705
ATITUDES_rec	400	2,20	6,00	4,7025	,03327	,66536
N válido (de lista)	400					

Teste t student da PAEDGI e das dimensões da escala do “Clima escolar e participação do professor”

Teste de uma amostra

	Valor de Teste = 3					
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
RPE	20,584	399	,000	,65222	,5899	,7145
PercEficacia	31,427	399	,000	,90596	,8493	,9626
RPA	17,318	399	,000	,48864	,4332	,5441
RPPCE	14,964	399	,000	,55813	,4848	,6314

Teste t student das dimensões da escala do Clima de sala de aula

Teste de uma amostra

	Valor de Teste = 3.5					
	t	Df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
SSC	18,432	399	,000	,72400	,6468	,8012
SSP	129,171	399	,000	2,30600	2,2709	2,3411
Atitudes	36,146	399	,000	1,20250	1,1371	1,2679

Média da PAEDGI

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
PercEficacia	400	2,00	5,00	3,9060	,57656
Valid N (listwise)	400				

Teste t-student da variável PAEDGI

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
PercEficacia	31,427	399	,000	,90596	,8493	,9626

Correlações entre a PAEDGI e o TSD e TSE

Correlations

		PercEficacia	Anos de serviço (incluindo o presente ano letivo)	Anos de serviço na escola (incluindo o presente ano letivo)
PercEficacia	Pearson Correlation	1	,163**	,165**
	Sig. (2-tailed)		,001	,001
	N	400	400	400
Anos de serviço (incluindo o presente ano letivo)	Pearson Correlation	,163**	1	,662**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000
	N	400	400	400
Anos de serviço na escola (incluindo o presente ano letivo)	Pearson Correlation	,165**	,662**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	
	N	400	400	400

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Média da PAEDGI consoante os anos de serviço docente

Estatísticas de grupo

	ASD_REC	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
PercEficacia	1 a 3 anos	16	3,7260	,64234	,16058
	4 a 6 anos	14	3,4945	,53184	,14214
	7 a 25 anos	190	3,8927	,56680	,04112
	26 a 35 anos	129	3,9797	,56178	,04946
	36 a 39 anos	31	3,9578	,62203	,11172
	Mais de 40 anos	20	3,9077	,57758	,12915

Média da PAEDGI consoante os anos de serviço na escola

Estatísticas de grupo

	ASE_REC	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
PercEficacia	Menos de 1 ano	6	3,6923	,32636	,13323
	1 a 3 anos	121	3,7483	,57039	,05185
	4 a 6 anos	46	3,8478	,51346	,07571

7 a 25 anos	169	4,0209	,59185	,04553
26 a 35 anos	53	3,9840	,53195	,07307
36 a 39 anos	4	3,8077	,72569	,36285
Mais de 40 anos	1	3,7692	.	.

Correlação entre a PAEDGI e as dimensões da escala do “Clima escolar e participação do professor”

Correlações

		PercEficacia	PPP_rec	PPA_rec	PPCE_rec
PercEficacia	Correlação de Pearson	1	,361**	,410**	,259**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000
	N	400	400	400	400
RPE	Correlação de Pearson	,361**	1	,569**	,565**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,000
	N	400	400	400	400
RPA	Correlação de Pearson	,410**	,569**	1	,390**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,000
	N	400	400	400	400
RPCE	Correlação de Pearson	,259**	,565**	,390**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	
	N	400	400	400	400

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Mediana das dimensões da escala do Clima Escolar

Estatísticas

		PPP_rec	PPA_rec	PPCE_rec
N	Válido	400	400	400
	Omisso	0	0	0
	Mediana	3,6667	3,5455	3,5833

Média PAEDGI consoante a perceção de apoio entre os colegas

Estatísticas de grupo

		N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
PAEDGI	Perceção menor apoio entre os professores	182	3,7401	,60155	,04459
	Perceção maior apoio entre os professores	186	4,0554	,52207	,03828

Teste t-student dos grupos da dimensão RPE em relação à PAEDGI

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
PercEficacia	Variâncias iguais assumidas	2,779	,096	-	366	,000	-,31535	,05868	-,43074	-,19996
	Variâncias iguais não assumidas			5,374	356,	602	,000	-,31535	,05877	-,43092

Média PAEDGI consoante a perceção da relação entre professores e alunos

Estatísticas de grupo

		RPA_GRUPOS	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
PAEDGI	Perceção pior relação entre professores e alunos		193	3,7310	,61092	,04397
	Perceção melhor relação entre professores e alunos		176	4,0988	,47716	,03597

Teste t-student dos grupos da dimensão RPA em relação à PAEDGI

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
PAEDGI	Variâncias iguais assumidas	7,502	,006	-	367	,000	-,36781	,05745	-,48078	-,25484

Variâncias iguais não assumidas			-	358,	,000	-,36781	,05681	-,47953	-,25608
			6,47	693					
			4						

Média PAEDGI consoante a perceção de apoio por parte dos superiores

Estatísticas de grupo

	RPCE_GRUPOS	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
PAEDGI	Perceção de menor apoio por parte dos superiores	182	3,7620	,59764	,04430
	Perceção de maior apoio por parte dos superiores	196	4,0314	,51785	,03699

Teste t-student dos grupos da dimensão RPCE em relação à PAEDGI

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
PAEDGI	Variâncias iguais assumidas	1,896	,169	-	376	,000	-,26935	,05741	-,38223	-,15647
	Variâncias iguais não assumidas			4,69	2					
				-	359,	,000	-,26935	,05771	-,38285	-,15586
				4,66	267					
				7						

Correlação entre a PAEDGI e as dimensões da escala “Na sala de aula – versão professor”

Correlações

		PercEficacia	ATITUDES_rec	ApoioentreAlunos	SSProfessores
PAEDGI	Correlação de Pearson	1	,457**	,394**	,309**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000
	N	400	400	400	400
Atitudes	Correlação de Pearson	,457**	1	,602**	,369**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,000

	N	400	400	400	400
SSC	Correlação de Pearson	,394**	,602**	1	,303**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,000
	N	400	400	400	400
SSP	Correlação de Pearson	,309**	,369**	,303**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	
	N	400	400	400	400

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Mediana da PAEDGI

Estatísticas

PercEficacia

N	Válido	400
	Omisso	0
	Mediana	3,9231

Média das dimensões da escala “Na sala de aula – versão professor” consoante a perceção de autoeficácia

Estatísticas de grupo

	PAEDGI	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
SSC	Menor perceção de autoeficácia	184	3,9707	,74526	,05494
	Maior perceção de autoeficácia	187	4,5005	,73188	,05352
SSP	Menor perceção de autoeficácia	184	5,6946	,40539	,02989
	Maior perceção de autoeficácia	187	5,9080	,28301	,02070
ATITUDES	Menor perceção de autoeficácia	184	4,4457	,67337	,04964
	Maior perceção de autoeficácia	187	4,9583	,55588	,04065

Teste t-student dimensões da escala “Na sala de aula – versão professor” e a PAEDGI

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias
--	--	----------------------------------

		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extr emi dad es)	Diferen ça média	Erro padrão de diferen ça	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superi or
SSP	Variâncias iguais assumidas	41,355	,000	-5,888	369	,00 0	-,21346	,03625	-,28474	- ,1421 7
	Variâncias iguais não assumidas			-5,872	326,686	,00 0	-,21346	,03635	-,28497	- ,1419 4
SSC	Variâncias iguais assumidas	,002	,962	-6,909	369	,00 0	-,52988	,07669	-,68069	- ,3790 8
	Variâncias iguais não assumidas			-6,908	368,565	,00 0	-,52988	,07670	-,68071	- ,3790 6
ATITUDE S	Variâncias iguais assumidas	6,972	,009	-8,002	369	,00 0	-,51264	,06406	-,63861	- ,3866 6
	Variâncias iguais não assumidas			-7,990	354,070	,00 0	-,51264	,06416	-,63882	- ,3864 5