



# Ispas

Instituto Universitário  
de Ciências Psicológicas,  
Sociais e da Vida

**A RELAÇÃO ENTRE A PERCEÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA  
INDISCIPLINA EM SALA DE AULA, AS CRENÇAS DE  
AUTOEFICÁCIA PARA A GESTÃO DO COMPORTAMENTO,  
RESILIÊNCIA E COMPROMISSO COM A PROFISSÃO**

Catarina Lopes Gonçalves

28409

**Orientador da Dissertação:**

PROFESSOR DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

**Professor de Seminário de Dissertação:**

PROFESSORA DOUTORA VERA MONTEIRO

Tese Submetida como Requisito Parcial para a Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2024/2025

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

## **Agradecimentos**

A conclusão deste ciclo de estudos, tão marcante na minha vida acadêmica, profissional e pessoal, representa muito mais do que a obtenção de um grau acadêmico. É a concretização de um caminho de empenho, esforço e resiliência, percorrido ao longo dos últimos cinco anos. Este percurso, com todos os seus desafios, apenas foi possível com o apoio incondicional e a presença constante de pessoas fundamentais, às quais dirijo agora a minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família. Agradeço cada gesto de preocupação, cada inquietação nos momentos de maior exigência, o orgulho que sempre vi nos vossos olhos, e o modo como viveram cada pequena conquista como se fosse sua. Um agradecimento especial aos meus pais, por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava, por me ouvirem com paciência mesmo nos dias em que o cansaço pesava, por respeitarem o meu percurso mesmo sem compreenderem por completo os detalhes, mas percebendo o amor que tenho por esta área e a ambição que me move. Sem o vosso acompanhamento, apoio e presença, esta etapa teria sido incomparavelmente mais difícil.

Às minhas amigas, que estiveram a meu lado em todas as fases deste percurso, o meu sincero obrigado. Obrigada por acolherem a minha ansiedade, por escutarem as minhas dúvidas e por me apoiarem, sempre, com a vossa presença serena e incondicional.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, cuja seriedade e dedicação acadêmica tanto admiro, expresso a minha mais sincera gratidão. A sua orientação científica que foi, em todas as fases deste trabalho, caracterizada por profissionalismo, rigor e uma paciência imensa. A sua disponibilidade constante para esclarecer dúvidas, bem como a atenção cuidadosa aos detalhes, foram fundamentais para o desenvolvimento e escrita do presente trabalho.

À Professora Doutora Vera Monteiro, agradeço profundamente pela ternura, atenção e dedicação com que sempre me acompanhou ao longo dos seminários. Destaco, em particular, o seu feedback construtivo, que me permitiu crescer e melhorar continuamente. A sua forma de ensinar e orientar marcou-me profundamente, tornando-a uma professora verdadeiramente especial.

Agradeço ainda, ao restante corpo docente do ISPA na área da Educação, que me acompanhou sempre com sensibilidade e profissionalismo, contribuindo, de forma significativa, para a minha formação enquanto estudante e futura profissional.

Hoje, não concluo apenas um mestrado em Psicologia Educacional. Concluo também uma etapa de superação e de realização pessoal. Posso finalmente dizer: “Consegui” e sinto-me motivada e determinada para abraçar, com confiança, os novos desafios que a vida profissional me reserva.

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar as relações entre as percepções dos professores acerca da indisciplina em sala de aula, as suas crenças de autoeficácia na gestão do comportamento, a resiliência profissional e o compromisso com a profissão docente. Participaram 818 professores do ensino básico ao ensino secundário, que responderam a um questionário online composto por duas partes: uma para recolha de dados sociodemográficos e outra com quatro instrumentos que avaliaram as variáveis em estudo.

Os resultados indicaram que professores com maior percepção de resiliência tendem a apresentar crenças mais elevadas de autoeficácia na gestão do comportamento. Verificou-se também que níveis mais altos de autoeficácia se associam a um maior compromisso com a profissão docente. Além disso, a percepção da frequência de comportamentos indisciplinados relaciona-se negativamente com as crenças de autoeficácia, a resiliência e o compromisso profissional: quanto maior a percepção de indisciplina, mais baixas tendem a ser essas variáveis. Adicionalmente, os professores do terceiro ciclo perceberam mais frequentemente comportamentos de indisciplina em comparação com os dos outros níveis de ensino. Por outro lado, os anos de serviço docente não demonstraram uma relação estatisticamente significativa com as crenças de autoeficácia na gestão do comportamento.

Concluiu-se que uma maior percepção de comportamentos indisciplinados está associada a níveis mais baixos de autoeficácia, resiliência e compromisso profissional. Este estudo contribui para o conhecimento acerca da problemática da indisciplina escolar, destacando a importância de promover ambientes educativos mais saudáveis e eficazes.

*Palavras-chave:* Indisciplina escolar; crenças de autoeficácia; percepção de resiliência e compromisso docente.

## Abstract

The present study aimed to analyse the relationships between teachers' perceptions of classroom indiscipline, their beliefs about self-efficacy in behaviour management, professional resilience, and commitment to the teaching profession. A total of 818 teachers from primary to secondary education participated in the study, responding to an online questionnaire consisting of two parts: one for collecting sociodemographic data and another with four instruments that assessed the variables under study.

The results indicated that teachers with a greater perception of resilience tend to have higher beliefs of self-efficacy in behaviour management. It was also found that higher levels of self-efficacy are associated with greater commitment to the teaching profession. In addition, the perception of the frequency of unruly behaviour is negatively related to beliefs of self-efficacy, resilience and professional commitment: the greater the perception of unruliness, the lower these variables tend to be. In addition, third-cycle teachers perceived indiscipline more frequently than teachers at other levels of education. On the other hand, years of teaching service did not show a statistically significant relationship with beliefs about self-efficacy in behaviour management.

It was concluded that a greater perception of unruly behaviour is associated with lower levels of self-efficacy, resilience and professional commitment. This study contributes to knowledge about the problem of school indiscipline, highlighting the importance of promoting healthier and more effective educational environments.

*Keywords:* School indiscipline; self-efficacy beliefs; perception of resilience and teaching commitment.

## **Lista de Tabelas**

**Tabela 1:** Análise comparativa dos valores de fiabilidade da escala: “Desvio às Regras que Perturbam o Funcionamento da Aula”.

**Tabela 2:** Análise comparativa dos valores de fiabilidade da escala: *Multidimensional Teachers Resilience Scale* (MTRS).

**Tabela 3:** Análise comparativa dos valores de fiabilidade da escala: de Perceção de Autoeficácia Interpessoal para Professores.

**Tabela 4:** Valores de correção de *Pearson* entre pares de variáveis.

**Tabela 5:** Valores de correlação de *Pearson* entre as quatro dimensões da escala de resiliência e a variável Crenças de Autoeficácia Docente.

**Tabela 6:** Valores de correlação de *Pearson* entre as quatro dimensões da escala da Indisciplina e a variável Crenças de Autoeficácia Docente.

**Tabela 7:** Valores de correlação de *Pearson* entre as quatro dimensões da escala da indisciplina e as quatro dimensões da escala de Resiliência Docente.

**Tabela 8:** Valores de correlação de *Pearson* entre as quatro dimensões da escala da indisciplina e a variável Compromisso Docente.

**Tabela 9:** ANOVAS’S Sucessivas – Diferenças estatisticamente significativas relativamente à perceção dos docentes a lecionar em cada ciclo de ensino distinto, acerca da indisciplina.

## **Lista de Figuras**

**Figura 1:** Valores médios da percepção dos docentes acerca dos da frequência da ocorrência dos comportamentos de indisciplina por ciclo de ensino.

**Figura 2:** Valores médios da percepção dos docentes acerca da sua autoeficácia de acordo com o tempo de serviço docente.

## ÍNDICE

<b>I.</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>II.</b>	<b>Enquadramento Teórico.....</b>	<b>4</b>
<b>1.</b>	<b>Indisciplina Escolar.....</b>	<b>4</b>
1.1.	Conceptualização dos construtos Disciplina e Indisciplina Escolar.....	4
1.2.	Categorização da Indisciplina em Contexto de Sala de Aula.....	6
1.3.	Fatores Associados à Natureza dos Comportamentos Indisciplinares.....	7
1.4.	Representação da Indisciplina na Perspetiva dos Professores.....	8
<b>2.</b>	<b>Crenças de Autoeficácia Docente para a Gestão do Comportamento.....</b>	<b>11</b>
2.1.	Conceptualização do Construto Crenças de Autoeficácia Docente.....	11
2.2.	Relação entre as Crenças de Autoeficácia, o Compromisso, a Resiliência e a Indisciplina.....	12
<b>3.</b>	<b>Resiliência Docente.....</b>	<b>19</b>
3.1.	Conceptualização e Descrição do Construto Resiliência Docente.....	19
3.2.	Caracterização dos Fatores de Risco e Proteção associados à variável Resiliência...20	
3.3.	Relação entre a Perceção de Resiliência Docente e a Perceção de Indisciplina.....	22
<b>4.</b>	<b>Compromisso com a profissão docente.....</b>	<b>24</b>
4.1.	Conceptualização do Compromisso dos Docentes para com a Profissão.....	24
4.2.	Relação entre o Compromisso Docente e a Indisciplina.....	26
<b>III.</b>	<b>Problemática e Objetivos de Investigação.....</b>	<b>29</b>
1.	Propósito e Objetivo Geral do Estudo.....	29
2.	Objetivos de Investigação.....	31
3.	Questões e Hipóteses de Investigação.....	32
<b>IV.</b>	<b>Método.....</b>	<b>38</b>
1.	Desenho de Investigação.....	38
2.	Participantes e Instrumentos.....	38
3.	Procedimentos de Recolha de Dados.....	44
4.	Procedimentos de Análise de Dados.....	45
<b>V.</b>	<b>Resultados.....</b>	<b>47</b>
<b>VI.</b>	<b>Discussão e Considerações Finais.....</b>	<b>57</b>
<b>VII.</b>	<b>Referências.....</b>	<b>69</b>
<b>VIII.</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>81</b>

## I. INTRODUÇÃO

A problemática da indisciplina surge cada vez mais no dia a dia dos profissionais que trabalham na área da educação por ser algo que compromete a sua prática e, conseqüentemente, a qualidade do seu ensino (Saini et al., 2023). Segundo Amado e Freire (2014), a natureza do fenómeno da indisciplina é algo que não deve ser atribuído apenas ao sistema educativo interno, mas sim à comunidade escolar envolvente. A indisciplina surge muitas vezes de “*fora para dentro*”, isto é, os casos de indisciplina são muitas vezes praticados por alunos que já sofreram ou que sofrem de alguma problemática social como seja a violência, escassez de recursos financeiros, a dependência de substâncias, o desemprego dos seus encarregados de educação, entre outras (Amado & Freire, 2009). Por este motivo, a sociedade também tem um papel, ainda que não diretamente, na atenuação e diminuição da indisciplina escolar (Amado & Freire, 2014).

A literatura empírica na área evidencia, ainda, a necessidade de prevenir ao invés de remediar (Caldeira & Rego, 2001; Freire, 2011). Contudo, esta prevenção, não passa necessariamente por aumentar a vigilância, ou no isolamento do estabelecimento de ensino, com vista a eliminar por completo as situações de indisciplina, mas sim na promoção de estratégias direcionadas à comunidade docente a fim de aumentar a eficácia dos processos de ensino/aprendizagem, com a finalidade de precaver certos comportamentos desviantes dos alunos (Amado & Freire, 2014).

A indisciplina escolar tem assumido contornos muito diversificados nos dias de hoje face aos anos anteriores, daí ser um fenómeno em constante evolução. Hoje em dia, a indisciplina escolar caracteriza-se como mais complexa e desafiante, dado que, muitas vezes os episódios de indisciplina são coletivos, algo que não era muito comum por exemplo nos anos 90, em que o fenómeno de indisciplina era algo mais individualizado. Atualmente, os alunos são capazes de contestar as decisões do professor, assim como as suas orientações pedagógicas, algo muito mais elaborado face à indisciplina praticada pelos alunos antigamente. Assim, de acordo com o ponto de vista dos professores a indisciplina é, hoje, mais difícil de resolver e limitar (Garcia, 2011).

Considerando que Portugal se encontra entre os três países da União Europeia com maior número de episódios de natureza disciplinar (Costa, 2019), é fundamental que os professores tenham acesso a conhecimentos, fundamentados em evidências empíricas, acerca desta problemática. Assim, estarão melhor preparados para identificar e agir em situações disruptivas, contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos pedagógicos nas escolas.

Deste modo, é de primordial interesse para os demais profissionais e especialistas da educação, compreender a natureza dos comportamentos indisciplinados dos alunos, uma vez que o bom comportamento em sala de aula, assim como a capacidade de atenção e concentração são requisitos imprescindíveis para uma eficaz aprendizagem escolar, dentro e fora do ambiente de sala de aula (Saini et al., 2023). Deste modo, é essencial apoiar os professores com informações baseadas em evidências, de modo a que se sintam mais preparados para lidar com situações de indisciplina em sala de aula. Isto contribui para uma maior percepção de resiliência profissional, um maior envolvimento e compromisso com a docência, promovendo ainda um clima de bem-estar tanto entre os docentes como nas relações professor-aluno (Collie, 2021).

As crenças de autoeficácia para a gestão do comportamento em sala de aula, correspondem à percepção que o docente tem da sua capacidade para gerir os comportamentos em sala de aula (Suchodoletz et al., 2018). As crenças de autoeficácia podem estar relacionadas com as ocorrências de indisciplina, pois, os professores tendem a ser mais eficazes na sua prática, quanto mais eficazmente gerirem os comportamentos desajustados dos alunos (Jones, 2012).

A indisciplina dos alunos é um dos principais fatores de risco do bem-estar dos docentes e está negativamente associada à resiliência dos mesmos, isto é, à capacidade do professor reagir de modo positivo a acontecimentos adversos ou desafiantes, que ocorrem na sua profissão (Fernandes, 2021; Peixoto et al., 2019).

O compromisso com a profissão docente, que está associado ao investimento do professor na sua carreira, pode estar negativamente associado à indisciplina, dado que as ocorrências disruptivas em sala de aula a longo prazo provocam elevando *stress*, sentimentos negativos, criando obstáculos à prática educativa do docente, o que consequentemente compromete o grau de investimento e envolvimento do professor com a sua profissão (Collie, 2021).

Assim, as três variáveis a cima mencionadas a resiliência, as crenças de autoeficácia docente e o compromisso que os professores têm para com a sua profissão, surgem na literatura como construtos negativamente relacionadas com a variável da indisciplina (Garcia, 2011; Jo, 2014; Lazarus, 1991).

A indisciplina escolar é, como já referido, um fenómeno complexo e multifatorial, que tem vindo a assumir uma crescente visibilidade no panorama educativo português. Longe de se restringir a simples atos de transgressão de regras, a indisciplina reflete frequentemente conflitos sociais, emocionais e organizacionais que se repercutem no quotidiano escolar. Os seus efeitos ultrapassam o comprometimento da aprendizagem, afetando diretamente o clima

de sala de aula, a autoridade pedagógica e, sobretudo, o equilíbrio emocional e psicológico dos docentes (Amado & Freire, 2014). Neste sentido, o presente estudo procura explorar a relação entre a percepção da indisciplina em sala de aula e três constructos psicológicos: a percepção de resiliência profissional, as crenças de autoeficácia na gestão do comportamento e o compromisso com a profissão docente.

Este trabalho, dividido em quatro capítulos, inicia-se com um enquadramento teórico que define os principais constructos em estudo com base na literatura. São também abordadas a categorização dos comportamentos indisciplinados, a análise dos principais fatores associados à indisciplina escolar e a percepção dos docentes sobre esta problemática. O segundo capítulo diz respeito à problemática da investigação, situando a indisciplina no contexto específico do sistema de ensino português, com particular atenção para a importância desta temática para a área da psicologia da educação, e as suas implicações pedagógicas, emocionais e institucionais. Neste capítulo, são ainda apresentadas as questões e hipóteses de investigação, fundamentadas na revisão da literatura e nos objetivos do estudo. O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada, incluindo a caracterização da amostra (professores do ensino básico ao ensino secundário), os instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente: A “Escala de Desvio às Regras que Perturbam o Bom Funcionamento da Aula” (Amado & Freire, 2009; Câmara, 2018); A escala “*Multidimensional Teachers Resilience Scale*” (MTRS) (Peixoto et al., 2019); A “Escala de Percepção de Autoeficácia para Professores”, (Moura & Costa 2016) e a escala “*Motivation to leave the teaching profession*” de Skaalvik e Skaalvik (2011). Por fim, ainda no terceiro capítulo, são descritos os procedimentos de recolha de dados e de análise estatística.

Os capítulos finais são dedicados à apresentação e discussão dos resultados, procurando interpretar os dados obtidos à luz do referencial teórico apresentado inicialmente. São ainda discutidas as implicações práticas do estudo no âmbito da psicologia educacional, nomeadamente a aplicabilidade do conhecimento empírico acerca da problemática da indisciplina nas escolas e instituições de ensino, refletindo-se, também acerca das estratégias que possam mitigar os efeitos da indisciplina e reforçar os recursos pessoais e psicológicos dos professores. Por último, são apresentadas as limitações do estudo e sugeridas alterações para futuros projetos de investigação.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Indisciplina Escolar

#### 1.1. *Disciplina e indisciplina escolar*

A indisciplina nas escolas e, em particular, nas salas de aula, tem vindo a tornar-se um fenómeno cada vez mais recorrente, assumindo um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem (Cadete et al., 2017). De acordo com Carita (1992), a problemática da indisciplina não deve ser encarada como algo inerente ao aluno, mas como resultado da interação entre este e o professor, e das estratégias utilizadas pelo docente para lidar com comportamentos desviantes ou desajustados.

De acordo com Haroun e O'Hanlon (1997), apesar de ser difícil definir disciplina escolar de forma unívoca, esta tende a ser entendida como o cumprimento das regras estabelecidas pelos regulamentos internos da escola, bem como a adoção de comportamentos ajustados aos padrões definidos pela instituição educativa. Segundo Garcia (2011), os comportamentos indisciplinados dos alunos são um importante preditor de conflitos nas relações interpessoais no seio da comunidade escolar, constituindo também um forte preditor de *stress* para os professores. Amado e Freire (2014) destacam a dificuldade em definir com precisão o conceito de disciplina escolar, uma vez que este varia consoante a perspetiva dos diferentes intervenientes da comunidade educativa (professores, alunos, pais e auxiliares), bem como da multiplicidade de fatores que estão na origem das situações de indisciplina.

Como sugerido por Cadete et al. (2017), a indisciplina manifesta-se através de comportamentos inadequados e disruptivos por parte dos alunos, tanto nas interações com os pares como com os professores, comprometendo assim a qualidade do ensino e da aprendizagem. Estes autores acrescentam que, quando não é devidamente gerida, a indisciplina interfere com o envolvimento da turma nas tarefas propostas, podendo dar origem a comportamentos violentos entre colegas e prejudicar as relações sociais, nomeadamente ao nível da cooperação e da entreajuda. De acordo com a perspetiva dos autores, o fenómeno da indisciplina surge como oposto à disciplina, ou seja, representa um conjunto de comportamentos que colidem com as intenções do professor de organizar a aula e promover as aprendizagens, originando desordem e conflito.

Por outro lado, segundo Garcia (2011), o conceito de indisciplina não deve ser entendido apenas à luz do contexto estritamente educativo, deve igualmente ser considerado nas interações entre pares estabelecidas no seio da comunidade escolar, isto é, no processo de socialização. Por último, o autor acrescenta ainda, que é preciso pensar na problemática da

indisciplina à luz do desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou seja, os comportamentos indisciplinados dos alunos, conceptualizam-se como contrários e incongruentes àqueles que são os critérios de aprendizagem e as expectativas de sucesso assumidas não só pelos professores, mas pela própria comunidade escolar.

Por fim, Saini et al. (2023) reforçam a ideia de que a indisciplina compromete de forma significativa a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, afetando negativamente o desempenho escolar dos alunos. Estes autores reiteram ainda a dificuldade em definir disciplina de forma consensual, dada a diversidade de perspetivas existentes no seio da comunidade educativa.

Tendo em conta a complexidade existente na conceptualização e definição do fenómeno da indisciplina, para efeitos académicos e devido ao modo como se irá avaliar a variável em questão, a definição de indisciplina a ser utilizada no presente trabalho será de Amado e Freire (2014). Segundo estes autores, o termo indisciplina é geralmente utilizado para descrever os comportamentos que se distanciam das normas ou regulamentos instituídos e estabelecidos pela instituição de ensino que orientam o modo como os alunos se devem relacionar entre si e no modo como se devem comportar dentro e no uso do espaço escolar. Assim, para estes autores, a indisciplina corresponde a um conjunto de comportamentos que perturbam e/ou impedem a construção de um ambiente em sala de aula propício ao ensino de conteúdos académicos.

São exemplos de comportamentos indisciplinados: o uso de aparelhos eletrónicos quando não solicitados pelo professor, perpetuação de brincadeiras envolvendo outros colegas, que não vão no sentido dos conteúdos que estão a ser trabalhados em aula, conversa entre os alunos paralelamente ao discurso do professor, a não realização das tarefas enviadas para casa, uma postura desafiante e arrogante do aluno para com o professor, arrumar os materiais antes do termino da aula, recusa na participação nas atividades académicas, reações exageradas, questionamento irrelevante, verbalização de palavras e/ou comentários inapropriadas ao contexto de sala de aula e deslocamentos/movimentos não solicitados e inadequados ao espaço de aprendizagem de sala de aula (Reed, & Kirkpatrick, 1998; Silva et al., 2016; Wecker & Albuquerque, 2022).

Importa referir que, para a maioria da literatura relevante na área, os construtos “perturbador”, “mal-comportado”, “comportamentos desviantes, disruptivos ou desafiadores”, remetem para a problemática da indisciplina (Reed, & Kirkpatrick, 1998). O termo “*malcomportado*” corresponde ao aluno que coloca em prática ou promove comportamentos que são inadequados para um determinado contexto. Normalmente, esses comportamentos são intencionais por parte dos alunos que os praticam. Já o termo “alunos perturbadores”, remete

para alunos que não consideram as regras da instituição de ensino que frequentam, apresentando, por norma, um baixo nível de envolvimento e investimento na realização das tarefas solicitadas, assim como um elevado nível de desmotivação (Reed, & Kirkpatrick, 1998).

### *1.2. Categorização da indisciplina em contexto de sala de aula*

Os comportamentos de indisciplina diferem no modo de expressão, consoante o ciclo de ensino que os alunos frequentam. No primeiro e segundo ciclos as situações de indisciplina mais comuns são as infrações ao cumprimento das tarefas, as conversas paralelas entre pares e as deslocações não autorizadas em sala de aula (Silva et al., 2016). Por outro lado, a indisciplina no terceiro ciclo e ensino secundário, assume contornos mais complexos e difíceis de limitar como o desafio à autoridade do professor, através de insultos, por exemplo, a agressão física ou verbal entre pares, professores ou auxiliares e a contestação às tarefas propostas pelo professor (Reed & Kirkpatrick, 1998).

Os comportamentos disruptivos dos alunos adquirem então, diferentes modos de expressão e vários graus de gravidade, consoante as normas instituídas pela escola. Por esse motivo, agrupar numa única categoria todos os comportamentos que vão desde pequenas infrações às regras escolares até casos mais graves de delinquência seria simplificar a complexidade do fenómeno. Tal generalização pode levar à negligência dos aspetos que distinguem os diferentes tipos de comportamentos indisciplinados, comprometendo a sua compreensão e, por sua vez, intervenção (Amado & Freire, 2014; Cadete et al., 2017; Saini et al., 2023).

Conforme o estudo realizado por Amado e Freire (2009), a indisciplina pode ser categorizada em três níveis, sendo o primeiro denominado “Desvios às regras de produção”. Este nível aplica-se a todos os alunos, independentemente do género, da idade ou do nível de empenho. Os autores identificam quatro dimensões principais neste nível. A primeira refere-se aos “Desvios às regras de comunicação não-verbal”, que incluem gestos, posturas, risos e olhares considerados inadequados. A segunda dimensão envolve os “Desvios às regras de comunicação verbal”, abrangendo comportamentos como gritos, ruídos, confusão, conversas paralelas, respostas coletivas e comentários fora de contexto. A terceira diz respeito aos “Desvios no cumprimento da tarefa”, como a ausência de material, faltas injustificadas, falta de pontualidade e realização de atividades que não correspondem ao que foi solicitado pelo professor. Por fim, a quarta dimensão refere-se aos “Desvios às regras de mobilidade”, que englobam deslocações não autorizadas e comportamentos lúdicos inadequados ao ambiente de sala de aula.

O segundo e terceiros níveis dizem respeito respectivamente, a “Perturbações entre pares”, que compreende todos os comportamentos de natureza violenta, que têm como consequência muitas vezes, danos psicológicos e/ou físicos, e os “Problemas na relação professor-aluno”, nível que engloba todos os comportamentos que de algum modo desafiam a autoridade e estatuto do docente (Amado & Freire, 2009).

### *1.3. Fatores associados à natureza dos comportamentos indisciplinados*

A origem da indisciplina pode estar associada a diversos fatores, como a dificuldade na comunicação entre professor e aluno, uma gestão de sala de aula pouco eficaz por parte do docente, um contexto familiar fragilizado ou ausente, a necessidade de uma abordagem educativa mais individualizada, bem como a falta de interiorização de valores éticos e sociais por parte dos alunos (Saini et al., 2023).

De acordo com Cadete et al. (2017), certas circunstâncias específicas que ocorrem no ambiente da sala de aula influenciam diretamente a qualidade das interações entre professores e alunos, sendo cruciais para controlar ou minimizar os comportamentos indisciplinados. Quando o professor se mostra atento, acolhe a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e oferece *feedback* adequado, reforça a percepção de apoio por parte dos estudantes, o que pode levar à diminuição das atitudes disruptivas.

De acordo com a perspectiva de Amado e Freire (2014), existem quatro fatores associados ao fenómeno de indisciplina na escola que, por vezes, tendem a assumir uma causalidade circular. Os fatores inerentes ao indivíduo praticante da ação, isto é, do comportamento desajustado, como por exemplo problemas no âmbito psicopatológico, isto é, perturbações emocionais ou de personalidade, baixa autoestima, hábitos e rotinas de estudo pouco solidificadas, desinteresse escolar, retenções escolares, insucesso académico, história de vida pessoal passada caracterizado por violência ou frustrações (Amado & Freire, 2014). Os fatores de natureza social ou política, isto é, a classe sociocultural das famílias em que os alunos estão inseridos, pode originar problemas de ordem social, como por exemplo o racismo, a exclusão, a xenofobia, pobreza, desemprego entre outros, que acabam por comprometer a inserção destes alunos em meios socioculturais mais elevados, o que pode levar a que os mesmos exerçam comportamentos indisciplinados. No entanto, estes fatores que dizem respeito ao desfavorecimento sociocultural podem ser atenuados quando existem políticas e práticas escolares inclusivas (Amado & Freire, 2014). Os fatores subjacentes ao contexto familiar do aluno podem também explicar muitos dos comportamentos desajustados. As disfuncionalidades

familiares como a negligência parental, situações de violência psicológica ou física, maus-tratos, reduzido suporte familiar, comprometem de algum modo o desenvolvimento saudável das crianças, que por sua vez, tendem a tornar-se jovens adultos infelizes, incompreendidos e até agressivos exibindo, muitas vezes, comportamentos desajustados (Amado & Freire, 2014). Por fim, os fatores de natureza pedagógica e organizacional referem-se ao clima escolar e às experiências vividas pelos alunos no contexto educativo. Entre esses fatores incluem-se a gestão inadequada das turmas, a escassez de recursos humanos, a limitada eficácia na gestão da sala de aula, bem como a formação e o estilo de autoridade dos professores (mais permissivo ou mais controlador), os quais contribuem para o aumento da probabilidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados por parte dos alunos (Amado & Freire, 2014).

Toda esta multiplicidade de fatores, quando agregados, explicam muitos dos comportamentos indisciplinados dos alunos. Muitas vezes a natureza dos comportamentos desviantes da norma são explicados por circunstâncias exteriores ao indivíduo, no entanto, muitos dos professores atribuem a causa da indisciplina ao próprio indivíduo que se comportou de modo desajustado e não algo que se deve a uma diversidade de fatores inerentes ao contexto no qual o indivíduo se insere (Amado & Freire, 2014).

#### *1.4. Representação da indisciplina na perspetiva dos professores*

A perceção que cada professor tem relativamente à indisciplina escolar revela-se, em grande medida, subjetiva, sendo influenciada tanto pelo contexto institucional em que o docente está inserido como pelas interpretações individuais do mesmo acerca dos comportamentos disruptivos. Assim, aquilo que para um docente pode configurar num comportamento indisciplinado e perturbador para o ambiente educativo, pode não ser necessariamente entendido da mesma forma por outro professor. Deste modo, as representações construídas pelos docentes acerca da indisciplina variam consideravelmente, refletindo as suas crenças, valores e experiências prévias. (Reed & Kirkpatrick, 1998).

De acordo com a investigação de Dawoud e Côté (1986), que teve como objetivo analisar as perspetivas de alunos e professores sobre o fenómeno da indisciplina, observam-se diferenças relevantes na forma como ambos percecionam os comportamentos disruptivos. Do ponto de vista dos alunos, estes consideram indisciplina comportamentos como: não prestar atenção às orientações do professor, pedir que a informação seja repetida por falta de atenção, conversar com colegas próximos ou fazer comentários irrelevantes para a aula. Já na perspetiva dos professores, os comportamentos considerados mais perturbadores do normal funcionamento da aula e, por isso, mais frequentemente alvo de repreensão, são as conversas

paralelas, os insultos dirigidos a colegas ou professores, os risos desadequados e a falta de atenção às instruções dadas para a realização das tarefas. Assim, os autores verificaram uma discrepância entre o que são as representações de indisciplina para os alunos face à perspectiva dos professores. Concluíram que os alunos atribuíam uma frequência bastante mais elevada no que respeita à ocorrência de comportamentos indisciplinados face aos professores. Por outro lado, o grau de perturbação dos comportamentos disruptivos dos alunos era visto pelos professores como mais crítico, complexo e grave, quando comparando com o grau de perturbação percecionado pelos alunos (Dawoud & Côté, 1986).

O estudo de Maneta e Costa (2010), baseou-se em 885 ocorrências disciplinares que foram registadas no ano letivo 2007/2008, em alunos do 5º ao 9º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, numa escola portuguesa. Os autores tinham como objetivo principal analisar e compreender as ocorrências disciplinares nesta escola. Para isso, avaliaram as características dos alunos envolvidos, nomeadamente a idade, o género, a nacionalidade e o ano de escolaridade, bem como as características dos professores: género e departamento curricular. Analisaram ainda, as respostas adotadas pelos diferentes órgãos escolares face às situações de indisciplina e identificaram o local onde ocorreram os incidentes, distinguindo entre a sala de aula e espaços exteriores. Para a condução deste estudo os autores focaram-se na análise de vários documentos institucionais da escola bem como outros registos escolares. Para a recolha de dados, os autores basearam-se apenas nos relatórios das ocorrências disciplinares elaborados pelo gabinete de intervenção disciplinar da escola (Maneta & Costa, 2010). Ao nível dos resultados, no que diz respeito ao grau de escolaridade dos alunos, os autores concluíram que das 38 turmas com alunos entre o segundo e terceiro ciclo, 36 foram identificadas, pelos professores, como turmas com alunos que realizaram algum tipo de comportamento indisciplinado, alvo de participação. De uma perspectiva global, dos 837 alunos matriculados entre o 5º e o 9º ano, 28.5% foram sujeitos a registos disciplinares e percecionados pelos professores, como alunos indisciplinados. Assim, a maior ocorrência de participações disciplinares foi principalmente no terceiro ciclo por alunos no 9º, com uma percentagem de 45%. No 5º ano a percentagem de ocorrências com participação disciplinar foi de 24%, no 6º ano foi de 33.2%, no 7º ano, 29.5% e no 8º ano de 29.4%. Para além destes resultados, os autores constataram ainda que a maioria dos comportamentos indisciplinados eram colocados em prática por alunos entre os 11 e os 14 anos de idade (Maneta & Costa, 2010).

A corroborar as conclusões do estudo anterior, o trabalho desenvolvido por Fareo e Ballah (2018), concluiu que, os tipos mais frequentes de indisciplina são percecionados pelos professores do segundo e terceiro ciclos e correspondem a comportamentos como: o furto em

ambiente escolar, a agressão verbal e física aos docentes e ao pessoal não docente, o desrespeito pela autoridade do professor, a negligência face aos materiais escolares, a desresponsabilização associada à realização das tarefas propostas pelo professor e ainda o desenvolvimento de atividades contrárias ao objetivo pedagógico a ser trabalhado em aula. Assim, de acordo com a percepção dos professores relativamente à indisciplina, foram identificados vários fatores que, na sua ótica, contribuem para o desencadeamento de comportamentos desviantes por parte dos alunos. Entre esses fatores, destacam-se o desrespeito pelas figuras de autoridade, como os docentes e os auxiliares educativos, bem como as expectativas negativas que alguns professores desenvolvem em relação a alunos que, de forma recorrente, manifestam atitudes indesejadas. Acrescenta-se ainda a inquietação, o desinteresse e a falta de atenção que muitos alunos demonstram durante as aulas, assim como a existência de hábitos e métodos de estudo pouco estruturados e pouco consistentes, o que compromete o seu envolvimento com as atividades escolares e favorece comportamentos indisciplinados. (Fareo & Ballah, 2018).

O estudo citado evidenciou que, na percepção dos professores do 2.º e 3.º ciclos, os comportamentos indisciplinados dos alunos estão frequentemente associados a regras escolares rígidas e pouco adaptadas às suas realidades, bem como a fatores como o absentismo docente, a escassez de recursos, a sobrelotação das salas de aula, a gestão ineficaz do currículo, a fraca liderança administrativa, o reduzido envolvimento dos alunos e a insuficiente atualização da formação dos professores face aos atuais desafios da comunidade discente (Fareo & Ballah, 2018).

Segundo Borg (1998), a percepção da indisciplina por parte dos professores do ensino secundário difere da percepção dos docentes dos restantes ciclos de ensino, uma vez que os comportamentos manifestados pelos alunos nesta faixa etária tendem a ser mais complexos. Neste sentido, os professores do ensino secundário identificam, com maior frequência, comportamentos considerados mais graves, tais como o consumo de substâncias ilícitas, o envolvimento em atividades de natureza sexual, o uso indevido de dispositivos eletrónicos durante as aulas e o desinvestimento nas tarefas académicas. Importa salientar que, para este grupo de docentes, nem sempre os comportamentos mais disruptivos são considerados como os mais perturbadores do ponto de vista do funcionamento da aula. Muitas vezes, os professores percecionam como mais graves aqueles comportamentos que representam um risco direto para o bem-estar físico e emocional dos alunos, como é o caso da violência ou do consumo de substâncias prejudiciais à saúde (Borg, 1998).

As percepções de indisciplina no ensino secundário são influenciadas por diversos fatores contextuais, incluindo a cultura organizacional da escola, o setor a que pertence (público ou

privado), o género dos alunos e o género dos próprios professores. De acordo com Borg (1998), as crenças e percepções que os docentes desenvolvem sobre a indisciplina parecem influenciar diretamente as suas atitudes e estratégias na gestão do comportamento em sala de aula, impactando também a forma como enfrentam e procuram resolver esta problemática.

## **2. Crenças de Autoeficácia Docente para a Gestão do Comportamento**

### *2.1. Conceção do construto crenças de autoeficácia docente*

As crenças de autoeficácia referem-se à percepção que o indivíduo tem acerca da sua própria capacidade e competência para alcançar determinados objetivos ou realizar com sucesso uma determinada tarefa. A motivação para agir está diretamente relacionada com a crença do sujeito num resultado positivo, sendo essa convicção determinante para o êxito da ação empreendida. O contexto em que o indivíduo se insere é também um fator fundamental na formulação das suas crenças de autoeficácia (Bandura, 1977, 1986, 1997).

No âmbito educacional, Suchodoletz et al. (2018) definem as crenças de autoeficácia como a percepção que o professor tem da sua capacidade para organizar e executar as tarefas necessárias ao sucesso de uma atividade de ensino específica, considerando os objetivos previamente definidos, bem como a gestão eficaz do contexto de sala de aula.

De forma complementar, Reams e Spencer (1998) propõem que as crenças de autoeficácia dos professores se estruturam em duas dimensões principais: a primeira diz respeito à percepção da sua eficácia no processo de ensino, ou seja, à influência que exercem nas aprendizagens dos alunos; a segunda refere-se à sua percepção quanto à capacidade para gerir os comportamentos dos estudantes em sala de aula. Considerando que o presente trabalho se centra especificamente na análise das crenças de autoeficácia dos docentes relativamente à gestão do comportamento em contexto de sala de aula, será esta segunda dimensão o foco da análise desta variável.

Assim, de acordo com Moura e Costa (2016), as crenças de autoeficácia docente correspondem à percepção que o professor tem da sua própria capacidade para planear e executar com sucesso as ações necessárias ao ensino e à gestão do comportamento dos alunos. Tendo em conta que um dos objetivos deste trabalho é analisar e compreender a variável crenças de autoeficácia docente na gestão do comportamento, esta definição será adotada como base.

Estudos como o de Tournaki e Podell (2005) e de Malinen et al. (2012), demonstraram que professores que se percebem como mais eficazes na gestão comportamental tendem a apresentar características como: maior abertura à discussão de novas ideias, maior colaboração com os colegas, interesse em metodologias de ensino inovadoras e maior disponibilidade

psicológica para lidar com alunos indisciplinados. Estes resultados foram posteriormente confirmados por Johnson-Harris e Mundschenk (2014).

Segundo Burić e Macuka (2017), professores com níveis mais elevados de autoeficácia tendem a envolver-se em tarefas mais exigentes, a investir mais tempo na resolução de problemas, como os fenómenos de indisciplina e a demonstrar maior persistência na superação de obstáculos com vista ao cumprimento dos objetivos pedagógicos.

O estabelecimento de relações positivas entre os professores e os diversos membros da comunidade escolar é essencial para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia sólidas, pois permite ao docente sentir-se apoiado no desempenho das suas funções (Delale-O'Connor et al., 2017). Neste sentido, Dessibourg (2020) defende que as crenças de autoeficácia atuam como fatores causais, influenciando diretamente a tomada de decisão e a capacidade dos professores para resistirem às adversidades. Assim, quanto maior for a convicção do docente nas suas próprias capacidades, maior será a sua motivação e resiliência para enfrentar situações desafiantes.

Por fim, Fernandes (2021) refere que a eficácia percebida dos professores na gestão do comportamento em sala de aula está diretamente relacionada com o seu bem-estar profissional. A resiliência e a motivação ao longo da carreira revelam-se fatores centrais no fortalecimento das crenças de autoeficácia, influenciando de forma positiva tanto o desempenho docente como os resultados escolares dos alunos.

## *2.2. Relação entre as crenças de autoeficácia, o compromisso, a resiliência e a indisciplina*

A autoeficácia dos professores em relação ao modo como estes gerem os comportamentos indisciplinados em aula, compromete não só a interação professor-aluno, como também a forma como os alunos realizam e internalizam as aprendizagens. Deste modo, as crenças de autoeficácia, quando elevadas, são uma variável significativamente preditora do sucesso escolar, motivação e desempenho académico dos alunos (Delale-O'Connor et al., 2017; Klassen et al., 2011; Suchodoletz et al., 2018).

O fenómeno da indisciplina, quando ocorre de modo consistente ao longo do tempo, está associado a um aumento dos níveis de *stress* do professor, afetando o seu bem-estar (Cadete et al., 2017). Muitas das vezes, as crenças que os professores constroem acerca da sua eficácia para gerir e lidar com os comportamentos disruptivos dos alunos, advêm da sua experiência consistente com este tipo de comportamento em ambiente de sala de aula (Brouwers & Tomic, 1999).

Os docentes quando estão perante salas de aula com elevados comportamentos disruptivos e com dificuldade em conseguir gerir, podem percecioná-los, se não tiveram anteriormente experiências de sucesso nessas circunstâncias, que são menos capazes para gerir esses comportamentos. Por outro lado, quando os alunos estão envolvidos nas aprendizagens e correspondem ao que lhes é pedido, os professores tendem a percecioná-los como mais competentes e eficazes na implementação das suas funções, assim como mantêm crenças mais confiantes e otimistas quanto ao ensino (Suchodoletz et al., 2018).

Em determinados contextos, quando os docentes apresentam uma perceção negativa daquilo que é a sua eficácia na gestão dos comportamentos indisciplinados em sala de aula, esse fator é considerado um fator de risco, para a resiliência dos mesmos. Por outro lado, em circunstâncias em que os docentes apresentem crenças positivas relativamente à sua eficácia na gestão dos comportamentos em sala de aula, pode-se afirmar ser um fator de proteção para a sua resiliência (Peixoto et al., 2019).

A investigação realizada por Reames e Spencer (1998), teve como principal objetivo compreender a relação entre as crenças dos professores acerca da sua eficácia no processo de ensino e o seu compromisso com o trabalho docente. Foram selecionadas 40 escolas secundárias, nas quais foram inquiridos 400 professores do ensino secundário. O instrumento utilizado pelos autores avaliava as crenças de autoeficácia dos professores e o seu compromisso com a profissão, considerando a aceitação dos valores e objetivos da escola, o grau de envolvimento do docente na instituição e o seu desejo de nela permanecer.

No que diz respeito aos resultados, os autores concluíram que existe uma relação significativamente positiva entre as crenças de autoeficácia dos professores e o seu compromisso com a profissão. Para além desta conclusão, os professores revelaram ser mais comprometidos com a profissão quando percecionavam um maior apoio da liderança da organização, que, por consequência, impactou positivamente as crenças de autoeficácia dos docentes, tornando-as mais elevadas (Reames & Spencer, 1998). De forma complementar, o estudo de Burić e Macuka (2017), procurou aprofundar o valor preditivo das crenças de autoeficácia nas emoções manifestadas pelos professores e o impacto no seu compromisso com a profissão. O estudo em questão contou com 941 professores distribuídos entre o ensino básico e secundário, aos quais foram enviados questionários que foram preenchidos em dois momentos, com um intervalo aproximado de seis meses. O instrumento utilizado apresentou uma estrutura segmentada em três partes remetentes para cada variável em estudo, uma primeira, que correspondeu à avaliação das emoções dos professores, e uma segunda, que teve como intenção avaliar o grau de envolvimento do professor e, por fim, uma terceira, que teve

como objetivo avaliar quatro domínios das crenças da autoeficácia docente na gestão dos comportamentos dos alunos e interações com outros professores, o desenvolvimento de competências no trabalho, capacidade de gerir o *stress* em situações que acontecem na escola e por fim a realização das tarefas relacionadas com o trabalho.

No que diz respeito aos resultados obtidos, os professores que revelaram crenças de autoeficácia mais elevadas manifestaram também emoções mais positivas, que por sua vez, se traduziram num maior envolvimento e compromisso dos docentes no trabalho. Deste modo, os professores que experienciam emoções mais positivas, sentem-se mais envolvidos com o trabalho e mais capazes para gerir os comportamentos dos alunos, com vista ao desempenho académico dos mesmos (Burić & Macuka, 2017).

Por outro lado, Brouwers e Tomic (1999) concentraram-se nas interações entre professores e alunos, especificamente no comportamento disruptivo dos alunos e analisaram o impacto desse comportamento no desgaste emocional dos professores, através das suas crenças de autoeficácia na gestão de comportamentos em sala de aula. Os autores conceptualizaram o comportamento perturbador dos alunos, como a falta de envolvimento nas tarefas académicas, ou a interferência com o processo de aprendizagem dos restantes colegas.

O principal objetivo do estudo dos autores a cima mencionados foi entender e analisar como o comportamento disruptivo dos alunos está relacionado com o esgotamento dos professores do ensino secundário, assim como investigar o papel das crenças de autoeficácia dos docentes na gestão desses comportamentos em sala de aula. Participaram no estudo em questão, 611 professores distribuídos por 15 escolas secundárias com uma média de idades de 46 anos. Relativamente aos instrumentos, foi utilizado um inventário para avaliar o *burnout* e duas escalas: uma para avaliar o comportamento disruptivo dos alunos e outra para avaliar a autoeficácia percebida dos docentes na gestão da sala de aula (Brouwers & Tomic, 1999).

No que diz respeito aos resultados, os autores concluíram que em situações em que os professores observavam e percecionavam de modo recorrente o comportamento disruptivo dos alunos, as suas crenças de autoeficácia para a gestão dos comportamentos em aula diminuía, o que por sua vez se associava positivamente ao desgaste emocional do professor. Os autores verificaram também que a relação destas variáveis formava um ciclo uma vez que, quanto mais o professor demonstrava desgaste emocional, mais disruptivo se tornava o comportamento dos alunos, que por sua vez, impactava as crenças de autoeficácia do docente (Brouwers & Tomic, 1999).

De um modo geral o comportamento disruptivo dos alunos em contexto de sala de aula, está de facto, positivamente relacionado com a perceção negativa que os docentes têm acerca

da sua eficácia para gerir o ambiente de sala de aula, uma vez que os professores tendem a construir crenças acerca da sua eficácia a partir do seu desempenho, neste caso, através da tentativa de controlar os comportamentos indesejáveis dos alunos (Brouwers & Tomic, 1999).

O estudo de Gu e Day (2007) teve como principal objetivo estudar a relação entre a resiliência dos docentes com as crenças dos mesmos face à sua autoeficácia e ainda a eventual associação entre estas duas variáveis e o envolvimento dos professores com a profissão. Através de um desenho de investigação qualitativo e longitudinal, os autores entrevistaram três professores, em três momentos distintos da sua carreira (início, meio e no fim) com o intuito de verificar o nível de resiliência percebida dos mesmos face aos diferentes desafios da sua prática profissional. O principal objetivo dos autores foi compreender a relação existente entre a resiliência, as crenças de autoeficácia e envolvimento com a profissão.

Ao nível das entrevistas realizadas, um dos professores, apresentou um discurso pouco crente na sua autoeficácia ao nível da gestão dos comportamentos em sala de aula, devido às condições deficitárias da escola onde lecionava e por falta de apoio dos colegas da instituição de ensino. Por outro lado, o segundo relato correspondeu a um professor com crenças de autoeficácia mais elevadas, e com um apoio mais coeso ao nível da comunidade escolar, mas com um desequilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal. O último relato disse respeito a um professor com uma forte perceção da sua autoeficácia, referindo, no entanto, algum cansaço devido ao comportamento disruptivo e indisciplinado dos alunos e a políticas escolares pouco estruturadas (Gu & Day, 2007).

Tal como observado por Gu e Day (2007), os docentes que se percebem como mais eficazes na superação dos desafios quotidianos da prática docente tendem a apresentar níveis mais elevados de resiliência percebida. Esta associação talvez possa ser explicada por uma relação bidirecional, ou seja, a resiliência influencia positivamente a perceção de autoeficácia dos professores e, inversamente, crenças de autoeficácia mais elevadas reforçam a perceção de resiliência. Os autores concluíram, contudo, que a capacidade de resiliência constitui uma das condições essenciais para a eficácia profissional docente.

Esta conclusão é aprofundada por Heng e Chu (2023), que procuraram explorar as associações entre autoeficácia, resiliência e compromisso profissional, analisando uma amostra de 512 professores de língua inglesa. Recorrendo a escalas de tipo *Likert* para avaliar estas variáveis, os autores testaram um modelo de envolvimento docente e os seus principais preditores. À semelhança dos resultados de Gu e Day (2007), verificaram uma correlação positiva e significativa entre as crenças de autoeficácia e a resiliência percebida, evidenciando que os professores que se sentem mais eficazes são também aqueles que se percebem como

mais capazes de enfrentar os desafios diários, inclusive situações geradoras de *stress*, como o comportamento disruptivo dos alunos.

Para além disso, os dados revelaram que docentes com crenças de autoeficácia mais positivas demonstram uma maior predisposição para estabelecer relações colaborativas e saudáveis com colegas e outros membros da comunidade educativa, o que reforça o seu envolvimento profissional. Heng e Chu (2023) destacam ainda, que essas crenças se constituem como preditores relevantes do compromisso com a profissão, estando associadas a menores níveis de exaustão emocional, maior satisfação no trabalho e maior envolvimento organizacional. Neste sentido, as crenças de autoeficácia revelam-se determinantes para a motivação intrínseca dos professores e para a sua dedicação contínua à prática docente.

Segundo evidência científica, as crenças de autoeficácia dos professores tendem a ser mais elevadas no início da carreira, estabilizando durante alguns anos e diminuindo na fase final da prática profissional. Esta estabilização ou declínio pode estar associado a diversos fatores, como o aumento do *stress* provocado por comportamentos desafiantes dos alunos e pela perceção de apoio institucional limitado, frequentemente relatada pela comunidade docente. Estes fatores podem levar, ao longo do tempo, a um menor envolvimento dos professores com a sua carreira (Brown & Crippen, 2016). Assim, as crenças de autoeficácia docente não são estáveis ao longo do tempo, podendo variar em função de fatores internos, como as experiências pessoais/profissionais, e fatores contextuais, como o clima organizacional da escola ou o número e características dos alunos de cada turma (Suchodoletz et al., 2018).

As crenças de autoeficácia docente, para a gestão dos comportamentos de indisciplina em sala de aula, podem estar também relacionadas com o tempo de serviço dos docentes, isto é, o número de anos de prática profissional que os professores apresentam (Lopes et al., 2017; Byrne, 2017; Poulou et al., 2019).

Neste sentido, o estudo realizado por Shen et al., (2009) procurou analisar a associação entre as crenças dos professores acerca da gestão dos comportamentos de indisciplina que ocorrem no contexto de sala de aula, e o seu nível de experiência profissional, variável essa que foi operacionalizada em cinco categorias: entre zero e cinco anos, entre seis e 10 anos, entre 11 e 20 anos e com mais de 20 anos de experiência. Participaram, no estudo em questão, 527 docentes a lecionar em 27 escolas primárias. Ao nível do procedimento, o estudo apresentou duas fases distintas, na primeira, um grupo de 30 professores constituinte da amostra total foi entrevistado com o intuito de serem analisadas as suas perceções face aos comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula. Com esta informação, os autores puderam dividir os comportamentos de acordo com o tipo de problemas de comportamentos mais comuns que

ocorriam em contexto de sala de aula, e quais as características específicas desses comportamentos. Na segunda fase, foi divulgado pela amostra total de professores a versão final dos questionários, a fim de se poder analisar posteriormente as suas respostas (Shen et al., 2009).

Ao nível dos resultados, os autores verificaram, que os professores especialistas, isto é, com mais anos de serviço, apresentavam crenças de autoeficácia mais elevadas, tendo referido que despendiam menos tempo para limitar os comportamentos indisciplinados em sala de aula comparativamente a professores menos experientes. Os resultados evidenciaram que professores com mais de 20 anos de experiência estavam a despende cerca de 40 min do período de aula com os comportamentos de indisciplina, face a professores com menos de cinco anos de experiência que despendiam em média 57 min de tempo letivo a limitar os comportamentos de indisciplina. Assim, os autores concluíram que quanto mais elevado era o tempo de serviço docente, menor era o tempo despendido em limitar comportamentos de indisciplina (Shen et al., 2009).

Importa referir, que os professores com mais anos de experiência reportaram com a mesma frequência de professores com menos anos de experiência, ocorrências de indisciplina em contexto de sala de aula. No entanto, os professores menos experiência percecionavam-se como menos capazes para gerir esse tipo de situações face aos professores com mais anos de experiência, que se percecionavam como mais capazes para resolver e gerir este tipo de comportamentos em sala de aula (Shen et al., 2009).

Também o estudo de Silva et al. (2024), procurou analisar de que modo os professores do 3º ciclo do ensino básico se percecionavam no que diz respeito à gestão dos comportamentos de indisciplina em contexto de sala de aula, verificando, ainda, se essa perceção estava ou não relacionada com o tempo de serviço dos docentes. No estudo em questão participaram um total de 646 professores portugueses a lecionar no 3º ciclo do ensino básico. Os participantes apresentaram idades entre os 23 e os 67 anos, cuja experiência profissional constou entre 1 e 40 anos de serviço (Silva et al., 2024). No que diz respeito aos resultados, os autores concluíram que os professores, de um modo geral apresentavam uma perceção elevada relativamente à sua autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Os autores sugeriram ainda que quanto mais elevado fosse o tempo serviço docente, mais elevadas eram as crenças de autoeficácia para gerir situações de indisciplina em sala de aula. Professores com 4 a 6 anos de experiência demonstraram ter crenças de autoeficácia mais baixas para a gestão dos comportamentos durante as aulas, face a professores entre os 26 e os 35 anos de experiência (Silva et al., 2024).

Contudo, os autores verificaram que, a relação entre as crenças de autoeficácia e o tempo de serviço docente, no que diz respeito à gestão dos comportamentos, não era linear, podendo sofrer algumas oscilações ao longo da carreira dos docentes. No início da carreira, até aos três anos de serviço docente, os professores apresentam crenças de autoeficácia mais elevadas para a gestão dos comportamentos, crenças essas que vão reduzindo quando o professor apresenta quatro a seis anos de serviço, voltando posteriormente a aumentar quando o docente apresenta 26 a 35 anos de prática profissional. Assim, Silva et al. (2024) sugeriram a relação positiva entre o tempo de serviço dos docente as crenças dos professores ao nível da perceção da sua autoeficácia na gestão dos comportamentos, ou seja, professores com menos tempo de serviço docente tendiam a apresentar crenças de autoeficácia mais baixas, face a professores com mais anos de serviço, precisamente porque esta classe de professores já adquiriu um grau de experiência profissional maior, tendo já presenciado situações de indisciplina mais frequentemente e por esse motivo, manifestaram-se mais autoconfiantes para desenvolver as suas competências de ensino e limitar os comportamentos disruptivos dos estudantes.

Por outro lado, o estudo de Klassen e Chiu (2010) sugere que, embora se verifique um aumento progressivo das crenças de autoeficácia docente até sensivelmente a metade da carreira profissional, esse padrão tende a inverter-se a partir dos 23 anos de serviço. Segundo os autores, na fase final da carreira, os níveis de autoeficácia tendem a diminuir, o que poderá ser explicado por um conjunto de fatores interligados. Entre eles, destaca-se uma crescente desmotivação e um menor compromisso profissional, frequentemente observados em docentes com maior tempo de serviço, bem como alterações associadas ao processo natural de envelhecimento. Adicionalmente, a exposição prolongada a fatores de stress no ambiente escolar, como o confronto repetido com comportamentos indisciplinados por parte dos alunos, contribui significativamente para o desgaste emocional e psicológico, afetando negativamente a perceção de autoeficácia.

As experiências vividas no contexto profissional são particularmente relevantes na formação dessas crenças. Os docentes tendem a basear-se em situações anteriores de sucesso para orientar as suas práticas futuras. Por isso, professores com mais anos de serviço podem apresentar níveis mais elevados de autoeficácia. No entanto, esta relação nem sempre se confirma, estudos como os de Tschannen-Moran e Hoy (2007) e Pas et al. (2012) demonstraram que a experiência docente não está, por si só, significativamente associada nem às crenças iniciais de autoeficácia nem à sua evolução ao longo da carreira.

Também, o estudo de Skaalvik e Skaalvik (2007) revela que os professores com mais anos de serviço, por já terem enfrentado um maior número de situações de indisciplina, tendem

a apresentar uma diminuição gradual nas suas crenças de autoeficácia. Esta reduzida percepção de autoeficácia pode tornar-se particularmente desgastante e *stressante*, sendo influenciada não apenas pelo comportamento indisciplinado dos alunos, mas também pelo seu baixo rendimento académico e por eventuais conflitos com a direção escolar.

### **3. Resiliência Docente**

#### *3.1. Conceptualização e descrição do constructo resiliência docente*

A profissão docente, tem sido considerada na literatura, como emocionalmente desgastante e potencialmente frustrante, devido aos desafios constantes que os professores enfrentam na sua prática. As exigências ao nível da atualização recorrente dos currículos pedagógicos, as características e comportamento dos alunos e ainda a falta de recursos e apoio por parte da escola, tem levado a um desgaste emocional dos docentes, cada vez maior, tendo feito com que estes se afastem progressivamente da profissão (Silva et al., 2018).

No que diz respeito à resiliência, este conceito encontra-se diretamente associado às crenças de autoeficácia docente, já mencionadas. Por definição, a resiliência refere-se à capacidade do professor de responder de forma positiva perante situações adversas ou desafiantes. Trata-se de uma característica que não é fixa ou inata, mas antes dinâmica e influenciada por múltiplos fatores, podendo alterar-se ao longo do tempo consoante as características pessoais do docente e o contexto em que está inserido (Fernandes, 2021; Gu & Day, 2013).

A definição de resiliência docente que irá ser utilizada no presente estudo, será a de Silva et al. (2018), que conceptualizam o conceito de resiliência docente como sendo uma capacidade psicológica do professor em adaptar-se positivamente e fazer face às várias adversidades e desafios que ocorrem diariamente na sua profissão, com vista ao sucesso académico dos seus alunos. Assim, os professores mais resilientes tendem a perseverar em situações mais desafiantes e complexas, considerando mais fácil adaptar-se à mudança. Importa referir que, para o presente trabalho, a variável resiliência docente será avaliada e operacionalizada, segundo a percepção dos professores relativamente à sua capacidade de ultrapassar e fazer face aos desafios encontrados no seu dia a dia, de modo positivo.

É importante reconhecer que as adversidades e os desafios frequentes da profissão docente, isto é, as fontes de *stress* às quais os professores estão expostos diariamente, desempenham um papel central no desenvolvimento da sua capacidade de resiliência (Davis et al., 2009; Gu & Day, 2007). Estas situações desafiantes levam os docentes a internalizar, adotar e aplicar novos modelos cognitivos e comportamentais, mais ajustados e eficazes, o que os

torna progressivamente menos vulneráveis perante futuras adversidades (Kostoulas & Lämmerer, 2020).

O modelo multidimensional desenvolvido por Peixoto et al., (2018), assente numa perspetiva dinâmica da resiliência docente, destaca a importância das dimensões, profissional, motivacional, emocional e social, na forma como os professores percebem e desenvolvem a sua resiliência no exercício da profissão. A dimensão motivacional está associada à motivação intrínseca dos docentes na realização de tarefas relacionadas com o ensino, ao seu entusiasmo, otimismo, persistência e confiança nas próprias competências. A dimensão emocional refere-se à capacidade dos professores para regular as suas emoções, aplicarem competências sociais e emocionais e recorrerem a estratégias de *cooping* na gestão de situações desafiantes. A dimensão profissional diz respeito à capacidade de organização das tarefas de ensino, à gestão eficaz do tempo, à flexibilidade perante os desafios quotidianos e ao domínio de competências pedagógicas. Por fim, a dimensão social relaciona-se com a construção de redes de apoio e de confiança entre docentes e restantes membros da comunidade escolar, exigindo dos professores competências de comunicação e interpessoais que lhes permitam lidar com situações complexas e procurar ajuda sempre que necessário.

### *3.2. Caracterização dos fatores de risco e proteção associados à resiliência docente*

O comportamento disruptivo dos alunos tem vindo a ser um dos fatores que mais afeta, negativamente, a resiliência dos docentes. O comportamento indisciplinado dos alunos, surge como um fonte de *stress* e de preocupação no ponto de vista dos professores, que a longo prazo está associado ao abandono da profissão (Gibbs & Miller, 2014).

Estudos como o de Peixoto et al. (2019) e de Beltman et al., (2012), revelaram alguns fatores de risco e protetores da resiliência dos docentes, nos domínios pessoal e contextual. Os fatores de risco relacionados com o domínio pessoal, ou seja, com as características individuais dos docentes, incluem, entre outros, a dificuldade em procurar apoio, a baixa autoconfiança e os conflitos entre as suas crenças pessoais e as práticas implementadas pela instituição escolar. Por outro lado, no que diz respeito aos fatores de risco associados ao contexto escolar, destacam-se a presença de comportamentos indisciplinados por parte dos alunos, a dificuldade dos professores em gerir essa indisciplina, a falta de suporte dos serviços administrativos da escola e a sobrecarga provocada pela extensão e complexidade do currículo.

Por outro lado, os fatores que funcionam como proteção da resiliência dos professores, no plano pessoal, incluem a motivação interna, crenças positivas sobre a sua própria eficácia, uma atitude otimista, persistência perante dificuldades e boas competências no relacionamento

interpessoal. No plano contextual, destacam-se como elementos protetores o apoio prestado aos docentes, particularmente através da criação de comunidades escolares em que se sintam valorizados, integrados e com espaço para refletir sobre as políticas educativas, bem como as relações de cooperação e apoio entre o corpo docente e os restantes profissionais da escola (Beltman et al., 2012; Peixoto et al., 2019).

Com base nesses fatores protetores da resiliência, é possível identificar quatro grandes áreas de influência. A primeira está ligada à prática profissional, incluindo as competências pedagógicas dos professores e a confiança nas suas capacidades. A segunda diz respeito à dimensão emocional, abrangendo a regulação das emoções, a inteligência emocional e a vivência de sentimentos positivos. O terceiro domínio refere-se ao aspeto social, que envolve as relações que os docentes estabelecem com os alunos e com outros membros da comunidade educativa. Por fim, o quarto domínio relaciona-se com os aspetos motivacionais, especialmente com a motivação intrínseca para o exercício da profissão e com os objetivos pessoais que cada professor estabelece no seu percurso profissional (Kostoulas & Lämmere, 2020; Peixoto et al., 2019; Stewart & Reinders, 2024).

De um modo geral, as elevadas crenças que os docentes detêm acerca da sua autoeficácia enquanto profissionais, é um dos fatores mais determinantes para a capacidade de resiliência percebida dos professores, pois, quando um docente se percebe capaz de gerir os comportamentos indisciplinados dos alunos, assim como os desafios que ocorrem diariamente na sua profissão, tende a ser mais resiliente. A eficaz gestão organizacional da escola, assim como o apoio da liderança escolar também são considerados fatores que potenciam a resiliência dos professores (Gibbs & Miler, 2014).

As relações interpessoais que os docentes estabelecem com os órgãos de liderança escolar e outros colegas, pais ou pessoal não docente, são um fator bastante importante para a promoção da sua capacidade de resiliência, dado que servem de rede de apoio na qual os docentes recorrem quando necessitam de algum auxílio, permitindo que os professores se mantenham mais tempo envolvidos e comprometidos com a profissão. Para que estas relações sejam eficazes e saudáveis, deve existir uma comunicação aberta e de respeito entre todos os elementos que fazem parte da comunidade escolar, fazendo com que o professor sinta que realmente está envolvido e incluído nessa comunidade (Richards et al., 2016), o que por sua vez, irá impactar positivamente o ambiente que é vivenciado pelo docente no seu trabalho, tornando o mesmo mais seguro, compreensivo e positivo (Bobek, 2002).

### *3.3. Relação entre a percepção de resiliência docente e a percepção de indisciplina*

Tendo em consideração as investigações realizadas no âmbito da resiliência docente, o estudo conduzido por Stoiber e Gettinger (2011), teve como principal objetivo avaliar o impacto de uma formação de desenvolvimento profissional, de carácter individual, centrada na avaliação funcional e no apoio a comportamentos disruptivos dos alunos, na capacidade de resiliência dos professores que referiram ter, nas suas turmas, alunos com comportamentos particularmente desafiantes. O estudo em questão, foi de carácter longitudinal e comparativo. Participaram no estudo 70 profissionais de educação a trabalhar ao nível do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo, distribuídos por diversas escolas nos Estados Unidos da América. A média de anos de experiência de ensino em cada grupo de professores foi entre os 11 e os 14 anos e todos os professores relatam não ter recebido qualquer formação no início da sua carreira.

O procedimento levado a cabo pelos autores decorreu através de várias etapas, a primeira das quais correspondeu, ao pré-teste, em que foram avaliados os professores que mais tinham contacto com comportamentos desafiantes por parte dos alunos e também ao nível da percepção de resiliência que tinham para gerir esses mesmos comportamentos; a etapa intermédia disse respeito à monitorização dos resultados da implementação das sessões de desenvolvimento profissional para os professores, ao nível da avaliação funcional, nomeadamente, no estabelecimento de metas e estratégias preventivas dos comportamentos desafiantes. A última etapa, o pós-teste, consistiu na avaliação e análise dos resultados produzidos pela implementação do programa, de desenvolvimento profissional. (Stoiber & Gettinger, 2011). No que diz respeito às conclusões, os autores verificaram, em primeira análise, que os professores que constituíram o grupo experimental, mostraram ter uma autoeficácia percebida mais elevada, sendo também mais eficientes na gestão dos comportamentos desafiantes dos alunos, face ao grupo de controlo. Numa segunda análise, os autores constataram que os professores que integraram o grupo experimental demonstraram uma capacidade de resiliência percebida mais elevada, quando confrontados com os comportamentos desafiantes dos estudantes ou com outras situações adversas em sala de aula, comparativamente ao grupo de controlo. Assim, os autores sugerem que os professores são capazes de desenvolver e potenciar as competências necessárias para o exercício da sua profissão, como a resiliência e as crenças de autoeficácia, através de uma formação adequada, explícita e consistente em determinados domínios a fim de garantir o bem-estar dos professores e a qualidade do ensino (Stoiber & Gettinger, 2011).

A investigação realizada por Moore (2013) teve como objetivo principal a identificação das práticas que auxiliam os professores a ultrapassarem os desafios que enfrentam diariamente na sua profissão e que tendem a causar maior desgaste emocional. O autor baseou e conduziu o seu estudo com base na resiliência docente, considerando os seus fatores de risco e protetores e os mecanismos de *coping* que os professores utilizam para prevenir eventuais situações de *stress*. Deste modo, duas das questões de investigação colocadas pelos autores, estavam relacionadas com a identificação, por parte dos professores, dos fatores de risco que afetam a sua resiliência e quais os fatores que a potenciam ou mantêm.

Participaram no estudo 10 professores, a lecionar no ensino básico e secundário. A cada professor foi enviado um questionário que permitiu avaliar a capacidade de resiliência percebida dos professores em lidar com as situações causadoras de *stress*, diariamente na sua profissão. Os professores reportaram que as principais fontes de *stress* profissional e de desgaste psicológico, eram o comportamento indisciplinado dos alunos, secundariamente as excessivas cargas de trabalho e, por fim, o número de horas de trabalho despendidas fora do horário laboral. No que respeita aos mecanismos de *coping* referidos pelos professores para fazer face a estas problemáticas, foram mencionadas estratégias como: o apoio entre colegas, assim como o humor vivenciando entre o corpo docente e as crenças religiosas (Moore, 2013).

Por fim, o estudo de Moreno-Lucas e seus colaboradores (2023), realizado com professores de nacionalidade espanhola, procurou investigar quais as situações causadoras de *stress* laboral que ocorrem diariamente no contexto de sala de aula e a resiliência dos professores em fazer face a este tipo de situações. A amostra foi constituída por 470 professores de uma região a sul de Espanha, com uma média de idades de 43 anos e uma experiência profissional média de 15 anos. Através de uma metodologia quantitativa, foram colocadas algumas questões de investigação relacionadas com a perceção dos professores acerca do *stress* vivenciado no seu ambiente em sala de aula, assim como a sua resiliência para gerir os comportamentos nesse contexto.

Os resultados permitiram aos autores concluir que a perceção que os professores têm acerca das situações que lhes causam *stress* no dia a dia, nomeadamente o número de aulas a lecionar por dia, sensação de saúde mental afetada e ainda a tentativa ineficaz de manter a disciplina na sala de aula estão inversamente associadas à perceção de eficácia profissional e, por consequência, assumem uma associação direta e estatisticamente significativa com o desgaste emocional. Os autores constataram ainda, uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a satisfação com a profissão e a capacidade de resiliência percebida dos docentes, ou seja, o facto dos docentes estarem mais satisfeitos com o seu trabalho contribui

para uma resiliência percebida maior na resposta aos desafios diários, do mesmo modo, situações como a indisciplina dos alunos em sala de aula e a ineficiente gestão desses comportamentos acaba por impactar negativamente a percepção de resiliência dos docentes (Moreno-Lucas et al., 2023).

Foi ainda verificada a relação inversamente proporcional entre a resiliência e as dimensões do *burnout* e também a relação direta e significativa entre a resiliência e a eficácia docente na resposta aos comportamentos indisciplinados dos alunos em sala de aula (Moreno-Lucas et al., 2023).

Assim, os autores sugerem que é importante os professores terem conhecimento e identificarem as situações causadoras de desgaste psicológico e possuírem as ferramentas adequadas a fim de conseguirem gerir eficazmente os comportamentos em sala de aula, de modo a garantir o bom funcionamento da mesma e a maximização dos processos de aprendizagem dos alunos (Moreno-Lucas et al., 2023).

#### **4. Compromisso com a Profissão Docente**

##### *4.1. Conceptualização e descrição da variável compromisso docente*

De acordo com Riehl e Sipple (1996) e Firestone (1990), o compromisso docente é expresso através dos comportamentos e das atitudes dos professores em relação à instituição de ensino na qual lecionam, como o desejo de participar em diversas atividades afetas à escola ou mesmo a permanência prolongada numa determinada instituição. No entanto, Reyes (1990) conceptualiza e operacionaliza o construto de compromisso apenas de acordo com as atitudes negativas dos docentes em relação à sua prática, o que, segundo o autor, pode estar relacionado com o absentismo.

A conceptualização de compromisso com a profissão docente, segundo Reams e Spencer (1998), trata-se da complementaridade entre a atitude do professor, isto é, a sua crença e aceitação da organização escolar onde está inserido e o seu comportamento, ou seja, a sua pré-disposição em esforçar-se e desejar permanecer na instituição.

De acordo com Ebmeier e Nicklaus (1999) e Somech e Bogler (2002), o compromisso docente é a reação afetiva ou emocional do professor à experiência que vivencia em ambiente escolar, em particular ao processo de investimento no ensino para com os alunos. É importante compreender esta ligação emocional, uma vez que a mesma influencia a percepção que os professores têm sobre o seu trabalho, nomeadamente, no que diz respeito às relações com os colegas, com os órgãos de liderança escolar e com as políticas organizacionais da escola. O compromisso dos professores está positivamente relacionado com a satisfação global dos

docentes com a sua profissão, isto é, juízo avaliativo positivo ou negativo que o docente elabora acerca da profissão, nomeadamente do ambiente vivenciado na escola (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

A literatura define o compromisso dos professores para com a profissão como uma decisão voluntária dos mesmos em envolverem-se ativamente em tarefas e atividades ligadas ao ensino, refletindo acerca do seu esforço na carreira docente. Este envolvimento está associado ao nível de motivação intrínseca do professor para alcançar determinados objetivos, bem como ao seu desejo de manter uma ligação, que, de alguma forma, o permita permanecer ligado à instituição onde exerce funções (Becker, 1960; Lortie, 1975; Riehl & Sipple, 1996). Assim, pode considerar-se, segundo as definições teorizadas na literatura, que o compromisso com a profissão docente assume duas componentes, uma afetiva e outra relacionada com a identidade docente. Um professor comprometido com a profissão apresenta um juízo positivo relativamente ao seu trabalho e manifesta um desejo de querer melhorar as suas competências ao nível do ensino, não ponderando abandonar a sua carreira ou profissão (Granjo, 2015).

O compromisso dos professores e o empenho dos mesmos para com a sua profissão, é, na literatura, identificado como um fator determinante para a qualidade do ensino (Huberman, 1989). O reduzido compromisso dos docentes foi também considerado por Day et al. (2006), como um fator relacionado com o desgaste emocional e *burnout*, na medida em que os professores quando apresentam maior fadiga psicológica devido à sua prática profissional, podem demonstrar um sentimento de menor envolvimento e de afastamento da profissão. Os autores sugerem, ainda, que este envolvimento dos docentes para com o serviço que prestam, também está positivamente associado ao sucesso e desempenho académico dos alunos. Assim, pode constatar-se que o compromisso docente está relacionado com a eficácia docente, dado que, quando o compromisso com a profissão é elevado, os professores tendem a ser mais eficazes na sua prática profissional.

Este construto não é estável ao longo do tempo, podendo ir oscilando entre um maior grau de compromisso ou um menor grau de compromisso, ao longo da carreira dos docentes. Esta oscilação, pode dever-se a várias variáveis como: o comportamento indisciplinado dos alunos, o apoio administrativo e suporte por parte dos colegas e exigências ao nível das políticas educacionais (Day, 2000). Assim, o facto dos professores percecionarem uma rede de suporte por parte dos seus colegas que os auxiliem a gerir os comportamentos dos alunos, fá-los sentir mais apoiados e protegidos, acabando por se manterem mais envolvidos com a profissão (Gu, 2014; Riehl & Sipple, 1996).

O conceito de compromisso pode também ser analisado à luz da teoria cognitivo-emocional de Lazarus (1991), que integra as dimensões cognitivas e afetivas do compromisso docente. Esta abordagem destaca tanto a relação direta entre as interações sociais e o compromisso, como a relação indireta, mediada pelas emoções. De acordo com Lazarus (1991), as relações que o professor estabelece com o seu ambiente, ou seja, a percepção que tem do contexto em que se insere, desencadeiam emoções de natureza variável, que influenciam os seus comportamentos e, conseqüentemente, o nível de compromisso demonstrado perante a profissão e a instituição escolar. Logo, professores que percebem o ambiente escolar como positivo tendem a experimentar emoções igualmente positivas, o que favorece um maior envolvimento profissional. Em contrapartida, uma percepção negativa do contexto pode gerar emoções desfavoráveis, comprometendo o compromisso com a profissão e contribuindo para o mal-estar psicológico dos docentes (Jo, 2014).

#### *4.2. Relação entre o compromisso docente e a indisciplina*

O estudo de Skaalvik e Skaalvik (2011) procurou compreender o compromisso docente através da percepção dos professores ao nível da exaustão emocional, da satisfação no trabalho e da motivação para abandonar a profissão docente, tendo em conta seis variáveis do contexto escolar: o apoio dos órgãos de liderança escolar, o sentimento de pertença do professor com a escola, a consonância de valores, isto é, os professores que apresentavam valores pessoais concordantes com os valores da instituição de ensino, problemas ao nível da disciplina escolar, a relação com colegas e com encarregados de educação e a exigência de prazos para entregar/realizar avaliações e para lecionar os conteúdos programáticos.

Neste estudo participaram 2.569 professores noruegueses a lecionar no ensino básico e secundário. Ao nível dos resultados, os autores verificaram que variáveis como a consonância de valores, o apoio dos órgãos de liderança escolar e as relações positivas entre colegas e encarregados de educação, estavam negativamente associados à intenção de abandono da profissão pelos docentes. Por outro lado, a pressão ao nível de tempo, e a exaustão emocional apresentaram uma correlação positiva com a intenção de abandono da profissão. Além desta conclusão, os autores constataram que a maioria dos professores considera a indisciplina em sala de aula como um problema, referindo ser um motivo causador de *stress* e de exaustão emocional. Este foi um fator que esteve negativamente associado à satisfação no trabalho e, por sua vez, positivamente associado à motivação que os docentes têm para abandonar a profissão. Assim, os autores verificaram a possibilidade da elevada exaustão emocional, reportada pelos

professores, poder ter sido caudada pelos problemas de indisciplina dos alunos (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

O estudo de Collie (2021), objetivou compreender se a indisciplina dos alunos medeia a relação entre algumas variáveis do contexto escolar como: o contributo para a tomada de decisão, o *feedback* útil, a colaboração entre os professores e ainda o apoio do diretor da escola, com o compromisso com a profissão, ou seja, até que ponto a elevada frequência de comportamentos indisciplinados dos alunos, faz evidenciar a importância dos recursos do contexto escolar para apoiar o professor a lidar com este tipo de comportamentos e continuar comprometido com a profissão.

Neste estudo, participaram 12.955 professores a lecionar ao ensino secundário em 827 escolas, nos seguintes países: Austrália, Canadá, Inglaterra e Estados Unidos. Foram utilizados dois tipos de questionário, um para os professores, com o objetivo de explorar, não só, as percepções dos mesmos acerca dos recursos existentes na escola (o *feedback*, a colaboração entre professores, a contribuição para a tomada de decisão e apoio do diretor da escola), como também, as suas perspetivas acerca da indisciplina. Por outro lado, foi aplicado outro questionário direcionado aos diretores da escola, para avaliar o apoio da liderança escolar para com os docentes (Collie, 2021).

Os resultados evidenciaram que recursos como o *feedback* útil, o apoio da liderança escolar e o contributo do docente para situações de tomada de decisão estão positivamente relacionados com o compromisso do docente com a profissão. Pelo contrário, a autora verificou, também que os comportamentos indisciplinados dos alunos estão negativamente associados ao compromisso docente. A autora constatou, ainda, que o *feedback* de outros membros da comunidade escolar foi particularmente significativo para o compromisso docente, quando o comportamento indisciplinado dos alunos se verificava mais elevado. Estes resultados foram congruentes nos quatro países examinados. Deste modo, a autora concluiu que os comportamentos indisciplinados dos alunos estão negativamente associados ao compromisso dos professores com a profissão, na medida em que provocam elevados níveis de *stress* e sentimentos menos positivos, sobretudo na comunidade docente. Neste sentido, os recursos disponíveis no contexto profissional dos professores assumem um papel crucial, especialmente quando a ocorrência de comportamentos indisciplinados é elevada. Quanto maiores forem as exigências da profissão, mais indispensáveis se tornam estes recursos (Collie, 2021).

A literatura identifica quatro fatores contextuais que contribuem significativamente para que os docentes adquiram um maior domínio sobre a gestão de comportamentos disruptivos em sala de aula. Um desses fatores é o *feedback* específico e construtivo sobre a

prática docente, que, segundo a investigação, é essencial para que os professores compreendam melhor os pontos fortes e as limitações das estratégias utilizadas, permitindo-lhes ajustá-las de forma a promover o envolvimento e a motivação dos alunos, bem como a reduzir a indisciplina. Outro fator relevante é a participação dos docentes na tomada de decisões relativas à vida escolar, uma vez que esta promove um maior sentido de responsabilidade e reforça o seu envolvimento nas políticas internas da escola, incluindo aquelas relacionadas com a gestão da disciplina (Collie, 2021).

Para concluir, constata-se que a problemática da indisciplina é um dos maiores desafios à prática docente, tendo vindo, ao longo dos últimos anos, a provocar desgaste e fadiga psicológica na comunidade docente (Fernandes, 2021). A indisciplina tem levado a um comprometimento no modo como os professores se percebem face à sua autoeficácia para gerir os comportamentos disruptivos em sala de aula, comprometendo a sua resiliência para fazer face a este tipo de situações adversas e desafiantes (Gu & Day, 2013). Esta situação tem vindo a comprometer também, o grau de satisfação e de compromisso que os professores apresentam para com a profissão, o que tem levado a uma elevada taxa de absentismo docente (Collie, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Por outro lado, contextos de apoio institucional e formação contínua parecem reforçar a resiliência dos professores, permitindo-lhes lidar de forma mais construtiva e positiva com a adversidade (Day et al., 2006).

### III. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

#### 1. Propósito e Objetivo Geral do Estudo

O propósito do presente estudo foi analisar e compreender as relações entre a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula, com as seguintes variáveis: resiliência docente, crenças dos professores acerca da sua autoeficácia para a gestão dos comportamentos e compromisso com a profissão, em professores do ensino básico e secundário.

A problemática da escassez de professores com qualificações académicas ajustadas ao cargo de professor, está a ser uma adversidade bastante atual e verificada em vários países da Europa, dada a elevada taxa de abandono da profissão docente. Esta problemática tem vindo a ser cada vez mais evidente devido à exaustão emocional que os professores sentem. Existem dados estatísticos, que indicam que a grande maioria dos professores abandona a profissão docente antes de atingir a idade da reforma e muitas vezes antes de atingirem os cinco primeiros anos de prática profissional. Assim, a taxa de abandono da profissão parece ser mais evidente em professores no início e no fim da carreira docente (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Em Portugal, segundo a mais recente publicação do relatório anual da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2024), existe uma escassez de professores transversal a qualquer ciclo de ensino, evidenciando o abandono da profissão, sobretudo pelos professores que lecionam em escolas mais desfavorecidas. Investigadores, na área da educação, associam esta escassez de docentes e abandono da profissão à exaustão que os mesmos sentem durante longos períodos de tempo, que pode ser causado pelo reduzido apoio por parte dos colegas de trabalho e dos órgãos de liderança escolar, comportamento disruptivo dos alunos, o apoio recebido durante o início da carreira docente; o clima organizacional da instituição de ensino e as características e composição das turmas (Bacsá-Bán, 2021; Kollerová et al., 2023).

Deste modo, atualmente, a educação atravessa um dos maiores desafios, o envelhecimento do corpo docente nas escolas, devido ao retardamento das possibilidades de reforma e a dificuldade em atrair jovens recém qualificados que ocupem o lugar dos professores que estão em processo de reforma (Dotta & Lopes, 2021).

O comportamento disruptivo e indisciplinado dos alunos está positivamente relacionado com o esgotamento psicológico dos professores, sendo esta uma das principais razões pelas quais os professores acabam por abandonar a profissão mais precocemente (Burke et al., 1996; Friedman 1995; Hock, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2011). A exaustão dos professores devido à

tentativa constante de limitar os comportamentos indisciplinados dos alunos, sem eficácia, leva, a longo prazo, ao desgaste emocional, que por sua vez acaba por impactar negativamente o bem-estar do professor, a relação do mesmo com os restantes colegas e consequentemente compromete a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso académico (Moore, 2013).

Quando os professores estão exaustos na sua profissão, manifestam também menor envolvimento e compromisso com a mesma, podendo mesmo chegar ao abandono da sua prática profissional. A substituição de professores de forma recorrente, provoca um efeito negativo nos estudantes, podendo comprometer o seu processo de aprendizagem (Moore, 2013).

A problemática da indisciplina não é recente nos vários sistemas educativos em muitos países, é, pelo contrário, bastante antiga. No entanto, tem vindo a adquirir ao longo dos anos, diferentes contornos e modos de expressão que vão variando de acordo com a gravidade dos comportamentos. Atualmente, esta questão da indisciplina escolar tem vindo a ganhar grande visibilidade devido aos meios de comunicação social, que comunicam não só, a preocupação vigente nos vários sistemas educativos, como também evidenciam o cansaço dos professores em fazer face a esta problemática. Assim, é claro no dia a dia a divulgação de diversas opiniões públicas em relação a este tema e por esse motivo é necessário um olhar crítico e fundamentado empiricamente face a esta temática que considere os fatores que dela fazem parte. É essencial, a compreensão das causas que dão origem a este fenómeno, que se propaga por todas as organizações de ensino, a fim de se poder desenvolver estratégias que tenham como objetivo a prevenção ou a correção desta problemática (Amado & Freire, 2014).

Segundo a literatura apresentada no enquadramento teórico, é evidente que a experiência dos professores, assim como as crenças que estes têm acerca da sua eficácia para a gestão dos comportamentos em aula e a sua capacidade de resiliência, são fatores determinantes para o compromisso dos docentes com a profissão, impactando também a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes (Gibbs & Miller, 2014).

De um modo geral, os construtos apresentados e descritos no enquadramento teórico surgem na literatura como fatores que impactam o bem-estar docente num todo, estando as crenças de autoeficácia relacionadas bidirecionalmente com a resiliência docente (Fernandes, 2021) e também, por outro lado, o envolvimento do professor na profissão e o desejo de corresponder as exigências da mesma, relacionado com a permanência na profissão ou o abandono da mesma (Collie, 2021). O comportamento indisciplinado dos alunos, é um fator que parece estar negativamente associado a cada uma dessas variáveis, não promovendo, por isso, o bem-estar da comunidade docente (McGrath & Van Bergen, 2019).

Assim, os psicólogos educacionais representam um importante recurso nas escolas, aos quais os professores podem recorrer quando necessitam de apoio, quer ao nível da gestão dos comportamentos dos alunos, da sua eficácia enquanto docentes e também ao nível da sua resiliência para ultrapassar certos desafios e manterem-se comprometidos com a profissão (Gibbs & Miller, 2014).

Uma das principais implicações do presente estudo é contribuir para que os professores do ensino básico e secundário adquiram conhecimento fundamentado em evidência empírica sobre a problemática da indisciplina. Pretende-se, assim, reforçar a perceção de resiliência e de autoeficácia dos docentes, sobretudo na gestão de comportamentos indisciplinados em sala de aula, promovendo, simultaneamente, um maior envolvimento e compromisso com a profissão. Este reforço da perceção de competência poderá contribuir para a promoção de um clima de bem-estar no seio da comunidade escolar, favorecendo, por consequência, uma maior resiliência, envolvimento e compromisso dos docentes com a profissão (Fernandes, 2021).

## **2. Objetivos específicos**

A partir do objetivo geral, enunciado anteriormente e tendo em conta a pertinência do presente estudo, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os participantes, no que diz respeito à sua perceção acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados, autoeficácia para a gestão de comportamentos, resiliência e compromisso;
- Compreender a relação entre a resiliência e as crenças de autoeficácia dos docentes para a gestão do comportamento;
- Analisar a relação entre as crenças de autoeficácia dos docentes e o seu compromisso com a profissão;
- Estudar a relação entre a perceção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em sala de aula e as suas crenças de autoeficácia para a gestão desses comportamentos;
- Pesquisar a relação entre perceção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em sala de aula e a capacidade de resiliência percebida;
- Explorar a relação entre a perceção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em sala de aula e o compromisso com a profissão;

- Entender a relação entre o ciclo de ensino em que os professores lecionam e a percepção dos mesmos relativamente à frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula;
- Compreender a relação entre o tempo de serviço dos docentes e a sua percepção de autoeficácia para gerir os comportamentos em contexto de sala de aula.

### 3. Questões e hipóteses de investigação

Segundo Gu e Day (2007), os professores que se percebem como mais capazes de enfrentar os desafios e situações problemáticas do quotidiano profissional demonstram níveis mais elevados de percepção da sua autoeficácia. Estes autores sugerem que existe uma relação bidirecional entre a resiliência e a autoeficácia: a resiliência influencia a percepção de autoeficácia dos docentes, ao mesmo tempo que as crenças de autoeficácia fortalecem a sua capacidade de resiliência. Esta perspetiva é reforçada por Dessibourg (2020), ao evidenciar que as crenças de autoeficácia funcionam como fatores causais que orientam a tomada de decisão e a perseverança dos professores. Docentes que confiam nas suas capacidades e eficácia profissional tendem a manter-se motivados e a resistir com mais facilidade às adversidades, mesmo perante situações mais exigentes. No entanto, a autora também salienta que o comportamento indisciplinado dos alunos constitui um dos fatores mais significativos na promoção de *stress*, que afeta negativamente a percepção dos professores relativamente à sua eficácia na gestão de sala de aula. Corroborando estas conclusões, Heng e Chu (2023) destacam que os docentes com uma percepção mais positiva da sua eficácia profissional estão mais preparados para lidar com situações desafiantes e potenciadoras de *stress*, como é o caso da gestão do comportamento dos alunos. Em conjunto, estes contributos teóricos demonstram uma relação evidente entre as crenças de autoeficácia docente, a resiliência para fazer face às exigências da prática profissional.

Assim, de acordo com a literatura referida, coloca-se a seguinte questão e hipótese de investigação:

**Questão 1:** Será que existe relação entre a resiliência e as crenças de autoeficácia dos docentes para a gestão dos comportamentos em sala de aula?

**Hipótese 1:** Espera-se que, quanto mais elevada for a capacidade de autoeficácia percebida para gerir os comportamentos em contexto de sala de aula, mais alta seja a capacidade de resiliência percebida.

A literatura tem vindo a evidenciar uma relação positiva entre as crenças de autoeficácia dos professores e o seu compromisso com a profissão. Reames e Spencer (1998) identificaram uma associação significativa entre estas duas variáveis, sugerindo que quanto mais elevada for a perceção de autoeficácia, maior tende a ser o envolvimento profissional dos docentes. Esta conclusão é reforçada por estudos mais recentes, como o de Burić e Macuka (2017), que demonstraram que professores com crenças de autoeficácia mais elevadas experienciam também emoções mais positivas no exercício da sua atividade. Ao experienciarem emoções positivas, os professores tendem a envolver-se mais com a sua prática profissional e a sentir-se mais confiantes na gestão dos comportamentos dos alunos. Adicionalmente, Heng e Chu (2023) sugerem que uma elevada perceção de autoeficácia por parte dos docentes é um dos principais fatores associados ao compromisso com a profissão, relacionando-se com níveis mais baixos de exaustão emocional, maior satisfação no trabalho e um envolvimento organizacional mais significativo. Assim, os professores que percecionam um contexto profissional positivo, não só revelam maior compromisso com a sua prática, como também, se sentem mais eficazes na superação dos desafios inerentes à prática docente.

Com base nesta fundamentação empírica, coloca-se a seguinte questão e hipótese de investigação:

**Questão 2:** Será que existe relação entre as crenças de autoeficácia dos docentes e o seu compromisso com a profissão?

**Hipótese 2:** Espera-se que, quanto mais elevada forem as crenças de autoeficácia para gerir comportamentos em contexto de sala de aula, mais elevado seja o compromisso com a profissão.

De forma geral, a investigação tem evidenciado uma associação significativamente negativa entre o comportamento disruptivo dos alunos e as crenças de autoeficácia dos docentes, especialmente, no que diz respeito à gestão da sala de aula. Os professores tendem a avaliar a sua eficácia com base no desempenho observado, nomeadamente na sua capacidade de controlar comportamentos indesejáveis. Quando essa gestão se revela difícil ou ineficaz, as crenças de autoeficácia tendem a diminuir. Neste sentido, os professores que experienciam de forma recorrente comportamentos disruptivos por parte dos alunos tendem a apresentar níveis mais baixos de autoeficácia na gestão da disciplina. Esta perceção de ineficácia associa-se, por sua vez, a um aumento do desgaste emocional. Os autores destacam ainda, que esta relação tende a assumir uma natureza cíclica: quanto maior o desgaste emocional do docente, mais

frequentes e intensos se tornam os comportamentos problemáticos dos alunos, o que volta a impactar negativamente as crenças de autoeficácia do professor, perpetuando o ciclo (Brouwers & Tomic, 1999). O estudo de Dessibourg (2020) evidencia igualmente que o comportamento indisciplinado dos alunos é um dos principais fatores de stress e ansiedade entre os professores, contribuindo para a emergência de emoções negativas. Estes estados emocionais adversos estão negativamente associados à percepção de eficácia dos docentes, no que respeita à gestão do comportamento em sala de aula, enfraquecendo o seu sentido de competência profissional.

Face à evidência empírica apresentada, torna-se pertinente formular a seguinte questão e hipótese de investigação:

**Questão 3:** Será que existe relação entre a percepção dos docentes acerca da frequência dos comportamentos indisciplinados em sala de aula e as suas crenças de autoeficácia para a gestão desses comportamentos?

**Hipótese 3:** Espera-se que, quanto mais elevada for a percepção dos docentes relativamente à frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados, em contexto de sala de aula, mais baixa seja a autoeficácia percebida, para a gestão desses comportamentos.

Os resultados de diferentes investigações têm evidenciado a importância da formação adequada e do apoio profissional no desenvolvimento da resiliência docente, especialmente perante situações de elevado *stress*, como a gestão de comportamentos indisciplinados em sala de aula (Beltman et al., 2012; Moore, 2013). O estudo de Stoiber e Gettinger (2011) demonstrou que os professores revelam maior resiliência quando são capazes de superar desafios adversos, como por exemplo, o comportamento indisciplinado dos alunos, com o apoio de experiências formativas e estruturadas concebidas para dar resposta a este tipo de exigência profissional. Em contrapartida, a ausência de programas eficazes de formação e apoio tende a traduzir-se num aumento do desgaste emocional e numa diminuição da capacidade de resiliência dos docentes perante situações complexas. Os autores sublinham, assim, que competências fundamentais como a resiliência podem ser promovidas através de formação explícita e consistente em domínios-chave, contribuindo não só para o bem-estar dos professores, mas também para a qualidade do ensino e da aprendizagem. No mesmo enquadramento, Moreno-Lucas et al. (2023) identificaram uma relação direta entre fontes de *stress* quotidiano, em particular, o esforço exigido para manter a disciplina em sala de aula e o aumento do desgaste emocional dos docentes. Adicionalmente, verificaram que a satisfação com a profissão se associa positivamente à percepção de resiliência dos professores, sugerindo que quanto mais satisfeitos se sentem com o seu trabalho, maior é a sua capacidade para enfrentar os desafios do quotidiano

escolar. Por outro lado, situações como a indisciplina dos alunos e a percepção de uma gestão ineficaz desses comportamentos revelaram-se fatores que comprometem negativamente essa mesma resiliência.

Em síntese, a literatura tem indicado que os professores expostos a múltiplas fontes de *stress* tendem a experienciar maiores níveis de desgaste emocional e a perceber-se como menos eficazes no desempenho das suas funções. Inversamente, uma maior satisfação profissional parece favorecer a resiliência e a capacidade de lidar com os desafios inerentes à profissão docente. O comportamento indisciplinado dos alunos surge como uma variável crítica associada ao aumento do *stress* e à diminuição da eficácia e resiliência dos professores (Gibs & Miller, 2014; Gu & Day, 2007; Silva et al., 2018).

Face a esta fundamentação empírica, coloca-se a seguinte questão e hipótese de investigação:

**Questão 4:** Será que existe relação entre a percepção dos docentes acerca da frequência dos comportamentos indisciplinados em sala de aula e a capacidade de resiliência percebida?

**Hipótese 4:** Espera-se que, quanto mais elevada for a percepção dos docentes relativamente à frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados, em contexto de sala de aula, mais baixa seja a capacidade de resiliência percebida.

A literatura tem vindo a destacar a indisciplina dos alunos como um dos principais fatores de *stress* e desgaste emocional no exercício da profissão docente (Gu & Day, 2007). Skaalvik e Skaalvik (2011) identificaram esta problemática como uma das mais frequentemente apontadas pelos professores, associando-a não só, a níveis elevados de exaustão emocional, mas também a uma diminuição da satisfação no trabalho. Esta realidade tende a refletir-se negativamente no compromisso dos docentes com a profissão, ao passo que aumenta a motivação para o abandono das suas carreiras. No mesmo sentido, Collie (2021) confirmou a associação negativa entre os comportamentos indisciplinados dos alunos e o compromisso profissional dos professores. A autora sublinhou ainda que, em contextos onde a indisciplina se manifesta de forma mais intensa, o apoio e o *feedback* provenientes da restante comunidade escolar, como colegas, direção e outros profissionais, assumem um papel crucial na preservação do compromisso dos docentes. Isto sugere que o impacto negativo da indisciplina pode ser atenuado quando os professores se sentem apoiados e valorizados no seu ambiente profissional (Moore, 2013).

Assim, estudos apontam para uma relação clara entre a indisciplina em sala de aula, o bem-estar emocional dos professores e o seu envolvimento com a profissão. Quando não

existem estratégias de apoio e os comportamentos desafiantes são persistentes, os docentes tendem a manifestar maior insatisfação, menor compromisso e maior intenção de abandono da carreira (Collie, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Assim, com base na fundamentação teórica apresentada, coloca-se a seguinte questão e hipótese de investigação:

**Questão 5:** Será que existe relação entre a percepção dos docentes acerca da frequência dos comportamentos indisciplinados em sala de aula e o compromisso com a profissão?

**Hipótese 5:** Espera-se que, quanto mais elevada for a percepção dos docentes relativamente à frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados, em contexto de sala de aula, mais baixo seja o compromisso com a profissão.

O terceiro ciclo é comumente apontado como ciclo de ensino com maior incidência de situações de indisciplina (Fareo & Ballah, 2018; Maneta & Costa, 2010; Reed & Kirkpatrick, 1998; Skura & Wheeler, 2023). Alguns estudos referem adicionalmente o ensino secundário (Reed & Kirkpatrick, 1998) enquanto outros referem também o segundo ciclo (Fareo & Ballah, 2018). Nestes níveis, predominam comportamentos como o desafio à autoridade, agressões, desresponsabilização académica e perturbação do ambiente de aprendizagem, frequentemente associados a alunos entre os 11 e os 14 anos (Reed & Kirkpatrick, 1998; Maneta & Costa, 2010; Skura & Wheeler, 2023). Já nos primeiros ciclos, a indisciplina tende a assumir formas mais ligeiras, como conversas paralelas e incumprimento de tarefas (Lopes et al., 2017). A percepção dos professores confirma esta tendência, apontando o segundo e terceiro ciclos como os mais problemáticos, com comportamentos que incluem negligência, furtos, agressões e uso de substâncias ilícitas (Fareo & Ballah, 2018).

De acordo com a literatura acima apresentada, coloca-se a seguinte questão e hipótese de investigação?

**Questão 6:** Será que existe relação entre o ciclo de ensino em que os professores lecionam e a percepção dos mesmos relativamente à frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula?

**Hipótese 6:** Espera-se que os professores a lecionar no segundo e terceiro ciclos, percecionem, mais frequentemente, a ocorrência de comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula.

A experiência profissional dos professores parece desempenhar um papel fundamental na construção das suas crenças de autoeficácia, especialmente, no que respeita à gestão de comportamentos indisciplinados em sala de aula. O estudo de Shen et al. (2009) mostrou que professores com mais anos de serviço tendem a sentir-se mais eficazes na gestão da indisciplina, o que se traduz num menor tempo despendido a lidar com este tipo de comportamentos durante as aulas, ao passo que, os professores com menos de cinco anos de prática despendiam de mais tempo letivo a limitar estes comportamentos. Ainda que ambos os grupos reportassem uma frequência semelhante de episódios de indisciplina, os professores menos experientes percecionavam-se como menos capazes de lidar eficazmente com essas situações.

A literatura reforça ainda uma relação positiva entre o tempo de serviço docente e as crenças de autoeficácia na gestão da indisciplina. Os professores com mais experiência, nomeadamente entre os 26 e os 35 anos de carreira, apresentam níveis mais elevados de autoeficácia quando comparados com colegas com apenas 4 a 6 anos de tempo de serviço. Estes resultados sugerem que a exposição prolongada a contextos escolares e à resolução de conflitos comportamentais contribui significativamente para o fortalecimento das crenças de eficácia pessoal dos docentes neste domínio (Silva et al., 2024).

Pelo contrário, o estudo de Klassen e Chiu (2010), sugere que, embora se verifique um aumento progressivo das crenças de autoeficácia docente até sensivelmente metade da carreira profissional, esse padrão tende a inverter-se a partir dos 23 anos de serviço docente. Assim estes autores afirmam que as crenças de autoeficácia tendem a diminuir na fase final da carreira dos docentes. Ainda, estudos como Tschannen-Moran e Hoy, (2007) e Pas et al., (2012), demonstraram que a experiência docente não está necessariamente associada, nem às crenças iniciais de autoeficácia, nem à sua evolução ao longo da carreira profissional.

Assim, face às contradições identificadas na literatura relativamente à associação entre o tempo de serviço docente e a perceção de competência na gestão da indisciplina, formula-se a seguinte questão de investigação:

**Questão 7:** Será que existe relação entre o tempo de serviço dos docentes e as crenças de autoeficácia dos mesmos para gerir os comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula?

## IV. MÉTODO

### 1. Desenho de Investigação

A presente investigação enquadra-se na tipologia de estudo quantitativo, uma vez que a recolha de dados foi realizada de forma objetiva e sistemática, recorrendo a escalas previamente validadas para o efeito, o que possibilita a generalização dos resultados com base numa amostra representativa. Optou-se por uma metodologia com dupla natureza: correlacional, dado que se procurou avaliar, analisar e compreender objetivamente a existência de relações estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo, à luz da literatura empírica existente sobre a temática (Hipóteses 1, 2, 3, 4 e 5); e comparativa, na medida em que se pretendeu analisar diferenças entre grupos de docentes com diferentes anos de serviço e a lecionar em diferentes ciclos de ensino (Hipótese 6 e Questão de Investigação 7) (Creswell & Creswell, 2018; Fortin, 2009).

### 2. Participantes

A seleção de participantes do presente projeto de investigação, foi realizada segundo uma metodologia de amostragem não probabilística e por convivência (Marôco, 2018; Cohen et al., 2018). Foram selecionados docentes no exercício ativo da profissão, a lecionar no ensino básico e secundário, em uma ou mais escolas em Portugal. Acederam ao questionário 1141 participantes, dos quais apenas 818 responderam integralmente ao inquérito (Taxa de resposta: 72%).

Participaram no presente estudo, 633 docentes do género feminino (77.4%), 182 do género masculino (22.2 %) e três professores do género outro (0.4%). No que diz respeito à idade dos participantes, 42 professores indicaram ter entre os 20 e os 30 anos (5.2%), 61 indicaram ter entre 31 e 41 anos (7.5%), 310 indicaram ter entre 42 e 52 anos (37.9%), 352 indicaram ter entre 53 e 63 anos (43.1%) e por fim 53 indicaram ter 64 ou mais anos (6.8%). O maior número de professores participantes no presente estudo tinham idades compreendidas entre os 53 e os 63 anos.

No que compete aos anos de serviço docente, verificou-se que 93 participantes possuíam entre 0 a 5 anos (11.4%), 46 apresentavam entre 6 a 10 anos (5.6%), 105 entre os 11 e os 20 anos (12.8%), 99 entre os 21 e os 25 anos (12.1%), 180 entre os 26 e os 30 anos (22%), 154 entre os 31 e os 35 (18.8%) anos e 141 dos professores possuíam mais de 36 anos (17.2%) de serviço. O maior número de participantes situava-se entre os 26 e os 30 anos de serviço.

Relativamente à distribuição de professores por ciclo de ensino, o maior número de professores (209) indicou lecionar apenas no primeiro ciclo (25.6%), referiram lecionar apenas no segundo ciclo 129 professores (15.8%), 183 professores referiram lecionar apenas no terceiro ciclo (22.4%) e 177 docentes referiram lecionar apenas no ensino secundário (21.6%).

Contudo, houve seis participantes que referiram lecionar no primeiro e segundo ciclo, 36 a ensinar no segundo e terceiro ciclos e 80 participantes a lecionar no terceiro ciclo e no ensino secundário, em simultâneo. Importa acrescentar que 11 professores do número total de participantes referiram lecionar a três ciclos em simultâneo e apenas um participante aos quatro ciclos de ensino em simultâneo.

Relativamente ao setor da escola na qual os professores lecionam, verificou-se que o maior número de docentes lecionava em escolas do setor público 97.4% (797) e apenas 2.6% (21) dos docentes leciona em escolas do setor privado.

Quanto à região do país onde se encontravam os professores a lecionar, 256 docentes encontravam-se na região norte de Portugal (31.2%), 227 na região centro de Portugal (27.7%), 140 professores encontravam-se na área metropolitana de Lisboa (17.11%), 69 encontravam-se na região do Alentejo (8.4%) e 126 docentes encontravam-se a lecionar na região do Algarve (15.4%). Não participou nenhum docente a lecionar nas regiões autónomas de Portugal (Madeira e Açores).

### **3. Instrumentos**

Para a presente investigação, foram utilizados quatro instrumentos.

A “Escala de Desvio às Regras que Perturbam o Bom Funcionamento da Aula” (Amado & Freire, 2009; Câmara, 2018), (anexo 2). A escala *Multidimensional Teachers Resilience Scale (MTRS)* (Peixoto et al., 2019) (anexo 4). A “Escala de Perceção de Autoeficácia para Professores”, (Moura & Costa 2016), (anexo 3) e a escala “*Motivation to leave the teaching profession*” de Skaalvik e Skaalvik (2011) (ver anexo 6).

#### *3.1. Escala “Desvio às Regras que Perturbam o bom Funcionamento da Aula”*

A Escala de Desvio às Regras que Perturbam o Bom Funcionamento da Aula (Amado & Freire, 2009; Câmara, 2018), foi utilizada com o intuito de avaliar a variável indisciplina, através da perceção dos docentes quanto à frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados por parte dos alunos. É constituída por um total de 17 itens, distribuídos por quatro dimensões: (1) Desvios às regras de comunicação não-verbal (5 itens: gestos, posturas/posições, aspeto exterior, risos e olhares); (2) Desvios às regras de comunicação

verbal (6 itens: gritos, barulhos, confusão, respostas coletivas, conversas paralelas e comentários inoportunos ou não solicitados); (3) Desvios ao cumprimento da tarefa (4 itens: falta de material, falta de pontualidade e de assiduidade, atividades que não vão de encontro á tarefa pedida pelo professor) e, por fim, (4) Desvios às regras de mobilidade (2 itens: brincadeiras inapropriadas ou desadequadas ao contexto de sala de aula e as deslocções não autorizadas). A escala de resposta, na sua versão original, é do tipo *Likert*, operacionalizada em quatro opções de resposta em que 1, corresponde a “Nunca” e 4 a “Sempre” (Anexo 2).

No estudo anteriormente realizado de Câmara (2018), as análises fatoriais exploratórias realizadas levaram à eliminação dos seguintes itens: “atividades fora da tarefa”, “gritos” e “respostas coletivas”, por serem itens com menor carga fatorial. Assim a escala passou a integrar apenas 13 itens.

A escala em questão foi submetida primeiramente a uma análise fatorial exploratória (AFE), seguida de uma análise fatorial confirmatória (AFC) (detalhes das análises no anexo 7), com a definição prévia de 4 fatores e dos respectivos itens que os compunham, revelando um ajustamento aceitável aos dados,  $\chi^2(113) = 652, p < .001$ , CFI = .900, TLI = .878, RMSEA = .0806, [.0747, .0867], (Schumacker & Lomax, 2004).

Relativamente à fiabilidade global do instrumento os valores de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e de Ómega de McDonald ( $\omega$ ), foram bastantes aceitáveis (Marôco, 2018), sendo respetivamente .911 e .912 (ver anexo 7). Ainda, no que diz respeito à consistência interna de cada uma das quatro dimensões, revelaram-se igualmente aceitáveis (Tabela 1), sendo, contudo, inferiores aos valores obtidos por Câmara (2018), à exceção da dimensão “Desvios ao cumprimento da tarefa”, que apresentou um valor de  $\alpha$  mais elevado, no presente estudo (Tabela 1).

**Tabela 1**

*Análise Comparativa dos valores de Fiabilidade da Escala “Desvio às Regras que Perturbam o Funcionamento da Aula”*

	Câmara (2018)	O presente estudo
	$\alpha$	$\alpha$
Escala Global		.91
(1) Desvios às regras de comunicação não-verbal	.91	.81
(2) Desvios às regras de comunicação verbal	.91	.82
(3) Desvios ao cumprimento da Tarefa	.67	.78
(4) Desvios às regras de mobilidade	.87	.67

De uma maneira geral, a escala que pretende avaliar o Desvio às Regras que Perturbam o Bom Funcionamento da Aula, revela-se, uma medida válida e fiável para avaliar a variável da indisciplina em contexto de sala de aula.

### 3.2. Escala de Resiliência

Com a intenção de avaliar a perceção dos docentes relativamente à sua resiliência, foi utilizada a escala *Multidimensional Teachers Resilience Scale (MTRS)*, mais especificamente, a sua versão adaptada por Peixoto et al., (2019), para os professores portugueses. A escala é composta por 26 itens distribuídos por quatro dimensões: cinco itens, na dimensão emocional, cinco itens na dimensão social, 11 itens na dimensão motivacional, e por fim a dimensão profissional com seis itens (Anexo 4). No que diz respeito à escala de resposta, esta é do tipo *Likert*, com cinco pontos: 1 que corresponde a “concordo totalmente”, e 5 que corresponde ao “discordo totalmente” (Peixoto et al., 2019).

No processo de validação da escala em questão, Peixoto et al., (2019) chegaram a um modelo multidimensional composto apenas por 13 itens, quatro desses incluídos na dimensão motivacional, (por exemplo: “Tenho facilidade me manter a minha motivação e entusiasmos, quando as coisas na escola se tornam desafiantes”); quatro itens também na dimensão social (por exemplo: “Quando estou no trabalho, geralmente consigo resolver conflitos com os outros”); três itens na dimensão emocional (por exemplo: “Quando me sinto triste ou zangado(a) na escola, consigo controlar-me e ficar calmo(a)”) e, dois itens na dimensão profissional (por exemplo “Consigo ser flexível quando as situações se alteram na escola”) (ver anexo 5). Os valores de alfa de Cronbach, foram adequados, verificando-se ser acima de .70 para as quatro dimensões (Tabela 2) (Peixoto et al., 2019).

No presente estudo, foi realizada primeiramente uma análise fatorial exploratória (AFE), seguida de uma análise fatorial confirmatória (AFC), aos 13 itens da escala de resiliência com a intenção de verificar o ajustamento do modelo fatorial da escala em relação às dimensões que esta apresenta (resiliência motivacional, emocional, social e profissional). A AFE realizada a partir do método de extração de resíduos mínimos, seguida de uma rotação *Promax*, resultou num modelo fatorial adequadamente ajustado ao modelo proposto pela escala original,  $\chi^2(78) = 4171$ ,  $p < .001$ ,  $KMO = .913$ . A AFC, demonstrou um ajustamento do modelo adequado,  $\chi^2(59) = 395$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .918$ ,  $TLI = .891$ ,  $RMSEA = .0854$ ,  $[.0776, .0935]$  (Schumacker & Lomax, 2004) (ver detalhes das análises no anexo 8).

Relativamente à consistência interna global do instrumento os valores de  $\alpha$  e de  $\omega$ , foram bastantes aceitáveis sendo respetivamente .885 e .893 (ver anexo 8). No que diz respeito

à consistência interna de cada uma das quatro dimensões, apenas a dimensão emocional revelou um valor de  $\alpha$  mais reduzido ( $\alpha=.614$ ) face aos dois estudos em comparação, Peixoto et al., (2019) e Mansfield e Wosnitza (2015). Por outro lado, as restantes dimensões da escala, revelaram valores de  $\alpha$  bastante aceitáveis e ligeiramente superiores face aos dois estudos mencionados (Mansfield & Wosnitza, 2015; Peixoto et al.,2019) (Tabela 2) (ver anexo 8).

Deste modo, considera-se que a escala de resiliência docente, adaptada da escala original (*Multidimensional Teachers Resilience Scale*), para a população portuguesa, é uma medida fiável e válida, para avaliar adequadamente a perceção dos professores face à sua resiliência nas dimensões profissional, emocional, social e motivacional.

**Tabela 2**

*Análise Comparativa dos valores de Fiabilidade da Escala Multidimensional Teachers Resilience Scale (MTRS)*

	Mansfield e Wosnitza (2015)	Peixoto et al., (2019)	O presente estudo
	$\alpha$	$\alpha$	$\alpha$
(1) Dimensão Motivacional	.76	.78	.80
(2) Dimensão Emocional	.76	.72	.61
(3) Dimensão Social	.71	.74	.77
(4) Dimensão Profissional	.75	.86	.80

*Nota.* Os valores de  $\alpha$  reportados no estudo de Mansfield e Wosnitza (2015) foram obtidos com base na versão original da escala *Multidimensional Teachers Resilience Scale* (MTRS), composta por 26 itens.

### *3.3. Escala de Perceção de Autoeficácia Interpessoal para Professores*

Para avaliar as crenças de autoeficácia dos professores, foi utilizada a versão adaptada por Moura e Costa (2016) da escala *Teacher Interpersonal Self-Efficacy*, construída por Brouwers e Tomic (2001). A versão original da escala é constituída por 24 itens, distribuídos por três dimensões. No presente estudo, foi apenas utilizada uma parte da escala, correspondente à dimensão das crenças dos docentes acerca da sua autoeficácia para a gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula, dado ser a que mais se adequava aos objetivos do presente estudo. Desta forma, foram apenas aplicados 13 itens da escala original. Um exemplo de um item da referida escala é: “Se um aluno perturba a aula, eu sou capaz de o redirecionar para o trabalho” (Moura & Costa, 2016) (ver anexo 3).

No que diz respeito, à escala de resposta, à semelhança dos restantes instrumentos apresentados, é do tipo *Likert*, variando entre: 1- “discordo completamente” e 6- “concordo completamente” (Moura & Costa, 2016).

A investigação realizada por Duarte (2023), utilizou a escala em questão, tendo sido a mesma submetida a uma AFE, na qual foi possível verificar uma estrutura fatorial com 3 fatores: gestão do comportamento, gestão do ensino e gestão de regras, verificando-se uma carga fatorial superior a .50 para todos os itens (Duarte, 2023). Ao nível da consistência interna, a escala em questão, apresentou um valor bastante aceitável (Tabela 3) (Duarte, 2023).

No presente estudo, foi realizada uma AFE, sobre os 13 itens, que revelou um ajustamento do modelo aceitável,  $\chi^2(78) = 5263$ ,  $p < .001$ , e de KMO = .95. A referida escala foi submetida ainda a uma AFC, que demonstrou um bom ajustamento do modelo fatorial,  $\chi^2(65) = 353$ ,  $p < .001$ , CFI = .945, TLI = .934, RMSEA = .0778, [.0700, .0859] (Schumacker & Lomax, 2004) (ver detalhes das análises no anexo 9). Ao nível da consistência interna da escala, verificou-se que o valor de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) obtido, foi mais elevado face ao valor  $\alpha$  obtido por Duarte (2023), embora, mais reduzido face ao valor obtido no estudo de Moura e Costa (2016). Contudo, pode concluir-se que o instrumento apresentou uma elevada fiabilidade (Tabela 3).

**Tabela 3**

*Análise Comparativa dos valores de Fiabilidade da Escala de Perceção de Autoeficácia Interpessoal para Professores.*

	Moura e Costa (2016)	Duarte (2023)	O presente estudo
	$\alpha$	$\alpha$	$\alpha$
(1) Gestão da turma e do comportamento dos alunos na sala de aula	.94	.80	.93

#### *3.4. Escala de Compromisso com a Profissão*

A escala utilizada para avaliar o compromisso com a profissão docente, foi a versão reduzida do instrumento original de Skaalvik e Skaalvik (2011): “*Motivation to leave the teaching profession*”, administrada por Granjo (2015). Esta escala foi construída e idealizada com a intenção de avaliar o compromisso do professor com a profissão, através do grau de identificação deste para com a sua prática profissional (Granjo, 2015). Este instrumento é considerado como sendo unidimensional, com 3 itens formulados na negativa, como por exemplo: “Penso frequentemente em deixar a minha profissão de professor” (Granjo, 2015)

(ver anexo 6). A escala de resposta é do tipo *Likert*, composta por 6 opções de resposta em que 1 corresponde ao “completamente em desacordo” e o 6 ao “completamente de acordo” (Granjo, 2015) (Anexo 6).

Ao nível das propriedades psicométricas foi realizada, primeiramente, por Granjo (2015), uma AFE, que revelou um bom ajustamento do modelo à estrutura teórica. De seguida foi realizada uma análise fatorial confirmatória, confirmando a estrutura fatorial encontrada. (Granjo, 2015). Por outro lado, a análise da consistência interna resultou num valor de alfa de *Cronbach* elevado de .85, contudo, inferior ao valor na escala original (.92) (Granjo, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Para o presente estudo, foi realizada uma AFE, para verificar a estrutura fatorial da escala, e verificou-se um bom ajustamento do modelo à estrutura teórica da escala original,  $\chi^2(3) = 1443$ ,  $p < .001$ ,  $KMO = .727$ . Foi realizada ainda uma AFC, que veio confirmar a estrutura fatorial já mencionada, revelando à semelhança da AFE, um bom ajustamento do modelo teórico:  $CFI = 1.000$ ,  $TLI = .1.00$ ,  $RMSEA = 0.0$ ,  $[0.0]$  ((Schumacker & Lomax, 2004) (ver detalhes das análises no anexo 10). A análise da consistência interna do instrumento em questão, demonstrou através dos valores Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o Ómega de McDonald ( $\omega$ ), que foram respetivamente .89 e .90, uma elevada fiabilidade (ver anexo 10).

#### **4. Procedimentos de Recolha de dados e Considerações Éticas**

Primeiramente foi estabelecido o contacto com a Direção Geral de Ensino Superior, através da realização de um pedido de autorização ao MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar), com o número: 0374900065, com o intuito de obter aprovação para a realização do presente projeto de investigação (anexo 20). Posteriormente a esta autorização, colocou-se em prática o processo de recolha de dados, ao longo do mês de janeiro de 2025. Os dados foram recolhidos através de um inquérito partilhado *online*, por meio da plataforma “*Qualtrics*”.

Os professores e diretores dos diferentes agrupamentos de escolas entre as regiões norte e sul de Portugal, foram contactados via *e-mail*, através de uma base de dados com os respetivos endereços eletrónicos. O referido *e-mail* contou com uma breve explicação acerca do projeto de investigação em questão, com o *link* de acesso ao inquérito e, por fim, com o pedido dirigido aos docentes para a divulgação do inquérito *online* (ver anexo 19).

O primeiro campo do inquérito destinou-se ao consentimento informado, tendo sido, deste modo, assegurada a participação voluntária dos participantes, o anonimato e a confidencialidade das respostas pelos mesmos partilhadas (anexo 18). Os seguintes campos

destinaram-se às informações sociodemográficas, e instrumentos de avaliação (Escala “Desvio às Regras que Perturbam o bom Funcionamento da Aula”; Escala de Resiliência; Escala de Percepção de Autoeficácia para Professores e a Escala de Compromisso com a Profissão). Importa referir que para evitar possíveis efeitos de ordem, os campos do inquérito que continham as escalas para a avaliação das variáveis foram aleatorizados, para que os participantes não respondessem às questões pela mesma ordem.

## 5. Procedimentos de Análise de dados

Para a análise dos dados, foram utilizados dois *softwares* estatísticos: o JAMOVI versão 2.3.28 (The Jamovi Project, 2024) e o SPSS IBM SPSS Statistics 30 (IBM Corp., 2023).

Para a análise das propriedades psicométricas das escalas utilizadas realizaram-se análises fatoriais exploratórias (AFE) e análises fatoriais confirmatórias (AFC). Nas AFE recorreu-se à extração de fatores pelo método de componentes principais, seguido de uma rotação *Promax*. No que compete às AFC, estas foram analisadas segundo os coeficientes CFI (Comparative Fit Index); TLI (Tucker-Lewis Index) e RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Consideraram-se valores iguais ou acima .90, para os coeficientes CFI e TLI, como valores indicadores de um ajustamento aceitável do modelo. Relativamente ao coeficiente RMSEA, consideraram-se valores menores ou iguais a .08, como valores indicadores de um ajuste aceitável (Marôco, 2018).

Seguidamente, averiguou-se a fiabilidade através dos coeficientes de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o Ómega de McDonald ( $\omega$ ) dos quatro instrumentos e das dimensões que compõem os mesmos. Considerou-se o valor de .70, como o valor a partir do qual um instrumento apresenta uma consistência interna aceitável (Marôco, 2018).

Relativamente à análise dos resultados, foram inicialmente realizados os seguintes cálculos: para a primeira hipótese, o valor médio da autoeficácia percebida e da percepção de resiliência dos docentes; para a segunda hipótese, o valor médio da percepção de autoeficácia e do compromisso dos professores; para a terceira hipótese, a média da percepção de autoeficácia docente e da percepção dos professores acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados nas quatro dimensões da escala (DRCV, DRCNV, DRM e DCT); para a quarta hipótese, a média da percepção dos comportamentos indisciplinados nas mesmas quatro dimensões e da resiliência dos professores; e, para a quinta hipótese, a média da percepção dos comportamentos indisciplinados, igualmente nas quatro dimensões da escala, e do compromisso docente.

Procedeu-se, de seguida, ao cálculo e à análise das correlações relativas às cinco primeiras hipóteses formuladas. Tendo em conta o Teorema do Limite Central, segundo o qual, para amostras com um número de participantes superior a 30, a distribuição da amostra tende a aproximar-se da normalidade (Marôco, 2018), considerou-se este pressuposto assegurado, não sendo necessária a sua verificação adicional. Assim, optou-se pela utilização do coeficiente de correlação de *Pearson*, com o objetivo de avaliar a força das relações entre variáveis, com base nos critérios propostos por Dancey e Reidy (2006): correlação fraca (entre .10 e .29), moderada (entre .30 e .49) e forte (entre .50 e 1.00).

Para a análise das hipóteses seis e sete, realizaram-se inicialmente dois cálculos: o valor médio da perceção dos docentes, relativamente à frequência dos comportamentos indisciplinados e o valor médio das crenças de autoeficácia dos professores, de acordo com os anos de serviço docente. Posteriormente, realizaram-se e interpretaram-se análises de variância (ANOVA) para a hipótese 7 e análises de variância multivariada (MANOVA) para a hipótese 6. Para identificar entre quais grupos de professores existiam diferenças significativas, efetuaram-se análises *post hoc*, utilizando o teste de Tukey.

Para a realização das análises das hipóteses seis e sete, procedeu-se à junção dos dois grupos de professores entre os zero e os cinco anos de serviço e entre os seis e os 10 anos de serviço, num único grupo de zero a 10 anos de serviço docente. Para além desta alteração, também foram agrupados o conjunto de professores com 11 a 20 anos de serviço e com 21 a 25 anos de serviço, num único grupo entre 11 e 25 anos de serviço docente. Esta alteração na categorização na qual os professores foram agrupados, deveu-se sobretudo, ao reduzido número de professores nas categorias: 0-5 anos de serviço; 6-10 anos de serviço; 11-20 anos de serviço e com 21-25 anos de serviço docente, face aos restantes grupos de professores. Assim, garantiu-se a proximidade do número de participantes entre os grupos de professores, com diferentes anos de serviço.

## V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo, proceder-se-á à apresentação dos resultados obtidos, com o propósito de verificar as hipóteses previamente formuladas. A apresentação dos dados será realizada, primeiramente, através de uma análise descritiva dos valores encontrados, seguindo-se da análise estatística mais adequada para o tratamento dos mesmos.

Primeiramente, com o propósito de responder ao primeiro objetivo – caracterizar a amostra relativamente à percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados, autoeficácia na gestão de comportamentos, resiliência e compromisso, procedeu-se ao cálculo dos valores médios para cada uma das variáveis mencionadas, bem como das respetivas dimensões, no caso das variáveis indisciplina e resiliência docente.

No que respeita à percepção da frequência dos comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula, os docentes indicaram que os comportamentos incluídos nas dimensões “Desvios às Regras de Comunicação Verbal”, “Desvios às Regras de Comunicação Não Verbal” e “Desvios ao Cumprimento da Tarefa” como moderadamente frequentes, com médias de  $M = 2.50$  ( $DP = 0.55$ ),  $M = 2.43$  ( $DP = 0.53$ ) e  $M = 2.44$  ( $DP = 0.53$ ), respetivamente. Já relativamente à dimensão “Desvios às Regras de Mobilidade”, os docentes indicaram uma frequência inferior ( $M = 2.32$ ,  $DP = 0.63$ ). Importa referir que, numa escala de quatro pontos, o valor de 2.5 corresponde ao ponto médio e representa uma referência para a interpretação: valores abaixo deste indicam uma menor frequência percebida dos comportamentos, e pelo contrário valores acima deste ponto, indicam uma frequência percebida mais elevada dos comportamentos.

No que diz respeito à autoeficácia docente, os participantes revelaram, em média, um nível elevado de percepção da sua eficácia, com uma média de  $M = 3.92$  ( $DP = 0.55$ ), numa escala de cinco pontos cujo ponto médio é três. Relativamente à resiliência geral, a média obtida foi de  $M = 2.14$  ( $DP = 0.81$ ), situando-se abaixo do ponto médio da escala (três), sugerindo, assim, uma percepção globalmente reduzida desta variável. A análise por subdimensões mostrou que os docentes atribuíram maior valor à dimensão emocional ( $M = 2.18$ ,  $DP = 0.70$ ), enquanto as dimensões motivacional ( $M = 1.81$ ,  $DP = 0.59$ ), profissional ( $M = 1.91$ ,  $DP = 0.64$ ) e social ( $M = 1.84$ ,  $DP = 0.56$ ) registaram valores inferiores. Dado que o ponto médio da escala de resiliência é três, estes resultados indicam uma percepção de resiliência nas várias dimensões globalmente abaixo do valor tomado como referência. Em contraste, no que se refere ao compromisso docente, foi obtida uma média de  $M = 3.97$  ( $DP = 1.59$ ), acima do ponto médio

da escala (3.5), sugerindo assim, um compromisso profissional mais elevado por parte dos professores.

Seguidamente encontram-se descritos os resultados obtidos para as sete hipóteses colocadas.

**Tabela 4**

*Valores de Correção de Pearson entre Pares de Variáveis: Percepção de Autoeficácia e Resiliência Percebida; Percepção de Autoeficácia e Compromisso Docente; Percepção de Indisciplina e Autoeficácia Percebida; Percepção de Indisciplina e Resiliência Percebida e Percepção de indisciplina e Compromisso Docente*

Variáveis	1	2	3	4
1. Percepção da Frequência da Ocorrência de Comportamentos Indisciplinares	1	-.277**	-.234**	-.265**
2. Percepção de Resiliência	-	1	.322**	-
3. Crenças de Autoeficácia Docente	-	-	1	.189**
4. Compromisso Docente	-	-	-	1

*Nota.* \*\*Nível de Significância  $p < .001$

**H1-** Espera-se que, quanto mais elevada for a capacidade de autoeficácia percebida para gerir os comportamentos em contexto de sala de aula, mais alta seja a capacidade de resiliência percebida.

A correlação de *Pearson* foi realizada com o objetivo de avaliar a eventual relação e a força da mesma, entre a percepção de resiliência docente e as crenças de autoeficácia. Através da Tabela 4, verifica-se uma correlação estatisticamente significativa, positiva e com uma magnitude moderada ( $r = .322, p < .001$ ). Assim, esta relação sugere que, quanto mais elevada é a percepção de resiliência dos docentes, mais estes acreditam na sua autoeficácia, para gerir os comportamentos disruptivos em contexto de sala de aula e vice-versa (Tabela 4).

Relativamente à correlação entre as crenças de autoeficácia docente e cada uma das quatro dimensões da escala de resiliência, verificou-se que todos os coeficientes de correlação foram estatisticamente significativos, positivos e de baixa magnitude. Estes resultados

confirmam, mais uma vez, que uma maior percepção de autoeficácia por parte dos docentes está associada a uma maior percepção da sua capacidade de resiliência (Tabela 5).

**Tabela 5**

*Valores de Correlação de Pearson entre as Quatro Dimensões da Escala de Resiliência e as Crenças de Autoeficácia Docente*

	Crenças de Autoeficácia
Dimensão Profissional	.196**
Dimensão Emocional	.266**
Dimensão Motivacional	.229**
Dimensão Social	.172**

*Nota.* \*\*Nível de Significância  $p < .001$

**H2** - Espera-se que, quanto mais elevada forem as crenças de autoeficácia para gerir comportamentos em contexto de sala de aula, mais elevado seja o compromisso com a profissão.

Relativamente à correlação entre as crenças de autoeficácia dos docentes e o compromisso que os mesmos apresentam face à sua profissão, esta foi estatisticamente significativa, positiva e com uma magnitude pouco robusta ( $r = .189, p < .001$ ).

Assim este resultado sugere que, existe uma relação entre as variáveis crenças de autoeficácia docente e compromisso com a profissão, sendo que quanto mais elevadas forem as crenças de autoeficácia do professores, mais elevado tende a ser com seu compromisso com a profissão (Tabela 4).

**H3** - Espera-se que, quanto mais elevada for a percepção dos docentes relativamente à frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados, em contexto de sala de aula, mais baixa seja a autoeficácia percebida, para a gestão desses comportamentos.

A correlação entre percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados em sala de aula e a percepção de autoeficácia dos professores, foi estatisticamente significativa, negativa e com uma magnitude pouco robusta ( $r = -.234, p < .001$ ). Deste modo, conclui-se que existe uma relação entre estas duas variáveis, ou seja, quando a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência dos comportamentos

indisciplinados em sala de aula é elevada, as crenças dos professores acerca da sua autoeficácia para gerir esses comportamentos parece ser mais baixa (Tabela 4).

No que diz respeito à correlação entre as crenças de autoeficácia docente e cada uma das quatro dimensões da escala de percepção de comportamentos indisciplinados, verificou-se que todos os valores de correlação foram estatisticamente significativos, negativos e de magnitude pouco robusta. O que significa, mais uma vez que, que quanto mais elevada for a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados, mais reduzidas são as suas crenças, para gerir esses comportamentos (Tabela 6).

**Tabela 6**

*Valores de Correlação de Pearson entre as Quatro Dimensões da Escala da Indisciplina e as Crenças de Autoeficácia Docente*

	Crenças de Autoeficácia
“Desvios às regras de comunicação Verbal”	-.186**
“Desvios às regras de comunicação não verbal”	-.211**
“Desvios às regras de Mobilidade”	-.169**
“Desvios às regras de Cumprimento da Tarefa”	-.212**

Nota. \*\*Nível de Significância  $p < .001$

**H4** - Espera-se que, quanto mais elevada for a percepção dos docentes relativamente à frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados, em contexto de sala de aula, mais baixa seja a resiliência percebida.

A correlação entre a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados em sala de aula e a percepção de resiliência, foi estatisticamente significativa, negativa e com uma magnitude pouco robusta ( $r = -.277$ ,  $p < .001$ ). Deste modo, conclui-se que existe uma relação, embora pouco robusta, entre estas duas variáveis, ou seja, quanto mais elevada é a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados em sala de aula, mais reduzida tende a ser a percepção de resiliência dos professores (Tabela 4).

Verificaram-se resultados semelhantes a partir da análise de correlações entre as quatro dimensões da escala de percepção de indisciplina e as quatro dimensões da escala de percepção de resiliência, ou seja, a correlação entre as várias dimensões de ambas as escalas, permite-nos

inferir que a percepção dos professores face à frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados, está negativamente associada à percepção de resiliência dos professores (Tabela 7).

**Tabela 7**

*Valores de Correlação de Pearson entre as Quatro Dimensões da Escala da Indisciplina e as Quatro Dimensões da Escala de Resiliência Docente*

Resiliência Indisciplina	Dimensão Motivacional	Dimensão Emocional	Dimensão Profissional	Dimensão Social
“Desvios às regras de comunicação Verbal”	-.290**	-.331**	-.169**	-.161**
“Desvios às regras de comunicação não verbal”	-.243**	-.313**	-.160**	-.145**
“Desvios às regras de Mobilidade”	-.214**	-.256**	-.145**	-.116**
“Desvios às regras de Cumprimento da Tarefa”	-.243**	-.254**	-.168**	-.154**

*Nota.* \*\*Nível de Significância  $p < .001$

A análise dos valores apresentados na Tabela 5 revela que a magnitude das correlações entre a dimensão “Desvios às Regras de Comunicação Verbal” e as dimensões motivacional, profissional e social difere estatisticamente, sendo a correlação com a dimensão motivacional significativamente mais elevada (Soper, 2025).

Relativamente à dimensão “Desvios às Regras de Comunicação Não Verbal”, observam-se diferenças estatisticamente significativas nas correlações com as dimensões motivacional e social, sendo a correlação com a dimensão motivacional superior, ao nível da sua magnitude. Adicionalmente, existem diferenças estatisticamente significativas entre a dimensão “Desvios às Regras de Comunicação Não Verbal” e as dimensões emocional, profissional e social, destacando-se a dimensão emocional pela sua magnitude superior (Soper, 2025). No que diz respeito à dimensão “Desvios às Regras de Mobilidade”, as correlações com as dimensões emocional, profissional e social mostram diferenças estatisticamente relevantes, sendo a mais elevada a registada com a dimensão emocional (Soper, 2025). Por fim, no caso da dimensão “Desvios às Regras de Cumprimento da Tarefa”, verifica-se que as correlações com as

dimensões emocional e social são estatisticamente diferentes, sendo a correlação com a dimensão emocional a que apresenta maior magnitude (Soper, 2025).

**H5** - Espera-se que, quanto mais elevada for a percepção dos docentes relativamente à frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados, em contexto de sala de aula, mais baixo seja o compromisso com a profissão.

Os valores médios correspondentes às variáveis percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados e o compromisso com a profissão, encontram-se descritos anteriormente.

A correlação entre a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados e o compromisso dos professores face à sua profissão foi estatisticamente significativa, negativa e com uma magnitude pouco robusta ( $r = -.265, p < .001$ ), ou seja, existe uma relação entre estas duas variáveis, sendo que, quando a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados em sala de aula é elevada, o compromisso que os mesmos têm para com a sua profissão tende a ser mais reduzido (Tabela 4).

Relativamente à relação entre o compromisso docente e cada uma das quatro dimensões da escala de percepção de comportamentos indisciplinados, verificou-se que todos os valores de correlação foram estatisticamente significativos, negativos e de magnitude pouco robusta. O que significa, que a percepção dos professores acerca da frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados está negativamente associada ao compromisso docente (Tabela 8).

### **Tabela 8**

*Valores de Correlação de Pearson entre as Quatro Dimensões da Escala da Indisciplina e o Compromisso Docente*

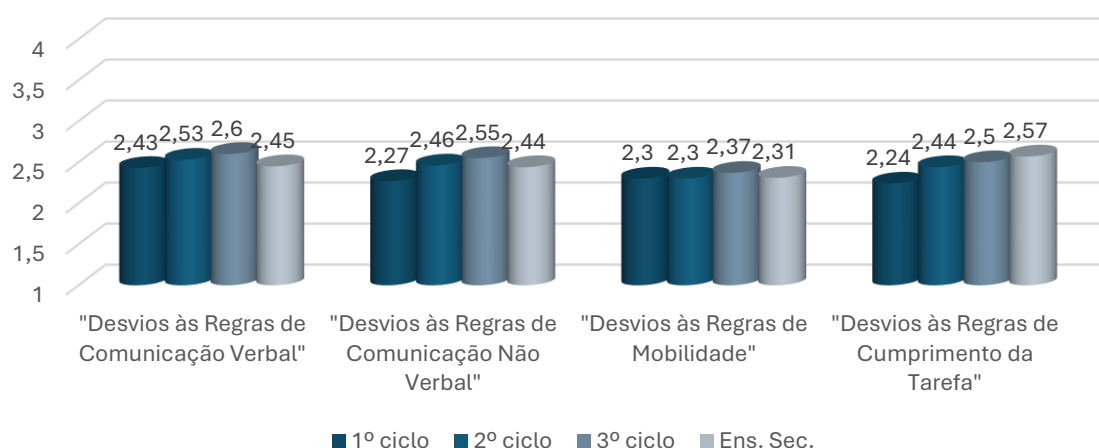
	Compromisso com a Profissão Docente
“Desvios às regras de comunicação Verbal”	-.268**
“Desvios às regras de comunicação não verbal”	-.245**
“Desvios às regras de Mobilidade”	-.190**
“Desvios às regras de Cumprimento da Tarefa”	-.175**

*Nota.* \*\*Nível de Significância  $p < .001$

**H6** - Espera-se que os professores a lecionar no segundo e terceiro ciclos, percecionem mais frequentemente, a ocorrência de comportamentos de indisciplina em contexto de sala de aula.

**Figura 1**

*Representação Gráfica dos Valores Médios da Perceção dos Docentes Acerca dos da Frequência da Ocorrência dos Comportamentos de Indisciplina por Ciclo de Ensino*



A figura 1 permite analisar que os valores médios da perceção dos docentes, em cada ciclo de ensino, relativamente à frequência dos comportamentos indisciplinados, revelam pouca discrepância. Ainda, pode-se verificar, nas quatro dimensões representadas, que os professores a lecionar ao 3º ciclo, apresentam uma perceção mais elevada da ocorrência de comportamentos indisciplinados em sala de aula, de carácter verbal, não verbal ou de mobilidade. Os professores a lecionar no ensino secundário apresentam uma perceção mais elevada relativamente à ocorrência de comportamentos relacionados com o incumprimento das tarefas realizadas em sala de aula. Pelo contrário, os professores do 1º ciclo demonstram uma menor perceção, em média, de comportamentos de indisciplina, nas quatro dimensões mencionadas (Anexo 16).

A MANOVA revelou que o fator “Ciclo de Ensino”, teve um efeito significativo, embora com uma magnitude reduzida, na perceção dos docentes acerca da ocorrência dos comportamentos indisciplinados em sala de aula ( $\Lambda$  de Wilks = .892,  $F(12, 1921.107) = 7.061$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .037$ ) (Tabachnick & Fidell, 2019) (ver anexo 16). O resultado dos testes univariados realizados (ANOVAs Sucessivas) revelaram diferenças entre os professores a lecionar nos diferentes ciclos de ensino para as dimensões: “Desvios às regras de comunicação verbal”; “Desvios às regras de comunicação não verbal” e “Desvios às regras de cumprimento da tarefa” (Tabela 8) (ver anexo 16).

**Tabela 9**

*ANOVAs. Sucessivas – Diferenças estatisticamente significativas relativamente à percepção dos docentes a lecionar em cada ciclo de ensino distinto, acerca da ocorrência dos comportamentos indisciplinados.*

<i>Dimensão</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η<sup>2</sup><sub>p</sub></i>
DRCV	3	3.945	.008	.016
DRCNV	3	9.497	<i>P</i> < .001	.038
DRM	3	.478	.698	.002
DRCT	3	13.948	<i>P</i> < .001	.054

*Nota.* DRCV (“Desvios às Regras de Comunicação Verbal”); DRCNV (“Desvios às Regras de Comunicação não Verbal”); DRM (“Desvios às Regras de Mobilidade”) e DRCT (“Desvios às Regras do Cumprimento da Tarefa”).

Com o intuito de verificar em que grupos se localizavam essas diferenças, realizou-se o teste *Post-hoc* Tukey HSD. Ao analisar a dimensão “Desvios às Regras de Comunicação Verbal”, verificou-se que o grupo de docentes do primeiro ciclo apresentou uma percepção significativamente diferente da percepção dos docentes do terceiro ciclo. Mais especificamente, os docentes do primeiro ciclo perceberam uma menor frequência de comportamentos indisciplinados de natureza verbal ( $M = 2.43$ ,  $p < .05$ ) em comparação com os docentes do terceiro ciclo, cujos valores médios de percepção foram mais elevados ( $M = 2.60$ ,  $p < .05$ ). Os professores que lecionavam no terceiro ciclo apresentaram uma percepção mais elevada da frequência de comportamentos indisciplinados em comparação com os professores do ensino secundário ( $M = 2.45$ ,  $p < .05$ ) (ver anexo 16). Por outro lado, a percepção dos professores do segundo ciclo não diferiu significativamente da percepção dos docentes dos outros ciclos de ensino (ver anexo 16).

No que diz respeito à dimensão “Desvios às Regras de Comunicação Não Verbal”, os professores a lecionar ao primeiro ciclo voltam a diferenciar-se dos restantes grupos de professores, relativamente à percepção da ocorrência de comportamentos indisciplinados de natureza não verbal. Por sua vez, os grupos de professores a lecionar no segundo, terceiro e ensino secundário não diferem entre si, significativamente. Assim, os professores a lecionar ao primeiro ciclo apresentaram uma percepção mais reduzida relativamente à ocorrência de comportamentos indisciplinados de natureza não verbal ( $M=2.27$ ,  $p < .05$ ), em comparação com

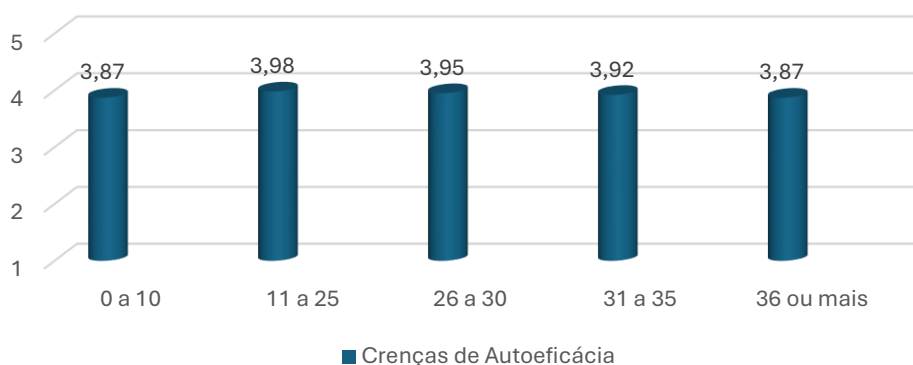
os professores a lecionar no terceiro ciclo, que apresentaram uma percepção mais elevada face à ocorrência de comportamentos de indisciplina deste tipo ( $M= 2.55, p<.05$ ) (ver anexo 16).

Por último, no que diz respeito à dimensão “Desvios às regras de cumprimento da Tarefa”, os professores a lecionar ao primeiro ciclo voltam a diferenciar-se dos restantes três grupos de professores, sendo a sua percepção mais reduzida face à ocorrência de comportamentos indisciplinados relacionados com a realização das tarefas em sala de aula ( $M=2.24, p<.05$ ), comparativamente aos professores dos restantes ciclos de ensino. Ainda, relativamente a esta dimensão, os professores a lecionar ao ensino secundário destacam-se por terem apresentado uma percepção mais elevada relativamente a ocorrências indisciplinados deste tipo ( $M=2.57, p<.05$ ) (ver anexo 16).

**H7** - Espera-se que professores com mais anos de serviço docente, apresentem crenças de autoeficácia, para a gestão dos comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula, mais elevadas.

### Figura 2

*Representação Gráfica dos Valores Médios da Percepção dos Docentes Acerca da sua Autoeficácia de acordo com o Tempo de Serviço Docente*



Através da análise da figura 2, consegue-se verificar que os valores médios das crenças de autoeficácia dos docentes, não diferem significativamente tendo em conta o tempo de serviço docente. No entanto, os professores com 11 a 25 anos de serviço apresentaram uma percepção, em média, ligeiramente mais elevada, relativamente à sua capacidade para gerir os comportamento em cotexto de sala de aula ( $M=3.98, p<.05$ ). Pelo contrário, os professores com zero e 10 anos e com 36 ou mais anos de serviço, apresentaram uma percepção de autoeficácia,

mais reduzida, para gerir os comportamentos indisciplinados dos alunos ( $M=3.87, p<.05$ ) (ver anexo 17).

A análise de variâncias (ANOVA), revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos de professores com mais e menos anos de serviço docente, no que diz respeito às suas crenças de autoeficácia, ou seja, o fator “Anos de Serviço Docente”, não teve um efeito estatisticamente significativo nas “Crenças de Autoeficácia Docente”, no que diz respeito à gestão dos comportamentos indisciplinados,  $F(4,726) = 1.065; p = .373; \eta^2p = .006$  (Tabachnick & Fidell, 2019). Assim não se pode afirmar que professores com mais anos de serviço apresentem crenças de autoeficácia mais elevadas para gerir os comportamentos em contexto de sala de aula, dado que, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas relativamente às crenças de autoeficácia de professores com mais ou menos tempo de serviço docente.

## VI. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente investigação foi analisar e compreender a existência de eventuais relações entre a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula com a resiliência docente, as crenças dos professores acerca da sua autoeficácia para a gestão dos comportamentos e o compromisso com a profissão, em professores do ensino básico e secundário.

O primeiro objetivo consistiu na caracterização dos participantes, no que diz respeito à sua percepção acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados, autoeficácia para gerir os comportamentos em sala de aula, resiliência e compromisso para com a profissão. Os resultados obtidos não demonstraram valores muito elevados nas diversas variáveis analisadas. Em relação à percepção de indisciplina, os professores, em média, consideraram com mais frequência comportamentos que violam as regras de comunicação verbal, por exemplo, conversas paralelas, comentários não solicitados, respostas coletivas, gritos, barulhos e confusão. Por outro lado, consideraram menos frequentes os comportamentos que envolvem o desvio às regras de mobilidade, por exemplo, deslocações não autorizadas e brincadeiras.

Estes resultados podem ser interpretados à luz das investigações de Amado e Freire (2009) e Dawoud e Côté (1986), segundo as quais, na perspetiva dos professores, os comportamentos indisciplinados mais frequentemente observados são as conversas paralelas, os risos e a falta de atenção para com as tarefas propostas em aula. Por serem mais recorrentes e disruptivos, do ponto de vista do normal funcionamento da aula, estes comportamentos tendem a ser alvo de mais repreensões. Por outro lado, comportamentos como as deslocações não solicitadas são percecionadas como mais pontuais e, por isso, menos frequentemente identificadas como disruptivas e, conseqüentemente, são menos reprimidas. Esta pode ser uma explicação, para o facto dos professores, em média, percecionarem menos frequentemente comportamentos relacionados com o desvio às regras de mobilidade e mais frequentemente comportamentos de natureza verbal.

No que se refere à percepção de autoeficácia dos docentes na gestão de comportamentos indisciplinados em sala de aula, os resultados obtidos indicam que os professores não demonstram uma percepção particularmente elevada das suas capacidades para lidar com estas situações. Verificou-se igualmente uma percepção globalmente reduzida da própria resiliência, bem como um fraco compromisso para com a profissão docente.

Estes dados podem explicar eventualmente uma percepção de falta de apoio institucional, sobretudo, por parte dos órgãos de liderança escolar, um fator que a literatura tem associado ao

desgaste profissional e ao abandono precoce da carreira docente (Gibbs & Miller, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Para além disso, a ausência de uma formação contínua, adequada e estruturada, que capacite os professores com estratégias eficazes para enfrentar situações mais adversas ou disruptivas, poderá também contribuir para esta realidade (Moore, 2013).

De facto, diversos estudos destacam que as exigências constantes de atualização dos currículos pedagógicos, as mudanças no perfil e no comportamento dos alunos, bem como a escassez de recursos e o insuficiente apoio por parte das instituições escolares, têm vindo a provocar um crescente desgaste emocional entre os docentes (Silva et al., 2018). Este fenómeno tem levado a um progressivo afastamento da profissão. Assim, os resultados encontrados relativamente ao primeiro objetivo vêm corroborar as evidências na literatura, reforçando para a necessidade da existência de programas de formação contínua para a comunidade docente, assim como de políticas mais eficazes de apoio por parte das organizações escolares.

O segundo objetivo do presente estudo, passou por analisar a relação entre a perceção de resiliência e as crenças de autoeficácia dos docentes para a gestão dos comportamentos em contexto de sala de aula, através de uma hipótese correlacional, que permitiu avaliar se estas duas variáveis se encontravam, de facto, relacionadas. A hipótese colocada, neste sentido, foi corroborada, tendo os resultados indicado uma correlação estatisticamente significativa e positiva, inferindo-se que a resiliência percebida dos docentes tende a aumentar, quanto mais elevadas forem as suas crenças de autoeficácia.

De facto, a literatura estabelece uma associação quase irrefutável entre a resiliência docente e as crenças de autoeficácia. Os docentes que se percebem como mais capazes para fazer face a situações problemáticas, e ultrapassar desafios, como por exemplo o comportamento disruptivo dos alunos, tendem a demonstrarem uma perceção de autoeficácia mais elevada. Assim, a relação bidirecional entre estas variáveis evidente na literatura, pode ser uma hipótese explicativa para os resultados obtidos no presente estudo (Gu & Day, 2007; Heng & Chu, 2023).

As crenças de autoeficácia funcionam como fatores antecipatórios que influenciam a tomada de decisão e perseverança dos professores, por este motivo, docentes que tendem a acreditar mais na sua competência e capacidade, enquanto profissionais, tendem a ter uma maior resistência às dificuldades, permanecendo mais motivados (Dessibourg, 2020; Gu & Day, 2007; Heng & Chu, 2023).

O terceiro objetivo da presente investigação, pretendia analisar a relação entre as crenças de autoeficácia e o compromisso docente, ou seja, procurou-se compreender se as crenças de autoeficácia estavam, de algum modo, relacionadas com o facto dos professores estarem

comprometidos e envolvidos com a profissão docente. A hipótese colocada, neste sentido, foi corroborada e os resultados encontrados indicaram uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre as crenças de autoeficácia docente e o compromisso com a profissão, ou seja, quanto mais elevadas eram as crenças de autoeficácia dos professores, maior era a sua tendência para demonstrar um maior compromisso com a profissão docente. Assim, verificamos que os resultados obtidos parecem ir de encontro aos encontrados por Burić & Macuka (2017), em que os professores que habitualmente demonstravam crenças de autoeficácia mais elevadas relativamente ao seu grau de competência para desempenhar tarefas pedagógicas, tendiam a revelar emoções mais positivas que, por sua vez, se traduziam num maior envolvimento do professor para com a profissão. Assim os professores mais envolvidos com a profissão, tinham uma maior predisposição em envolver-se e empenhar-se mais no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, de acordo com vários estudos, quando os docentes acreditam nas suas competências, enquanto profissionais, tendem a manifestar um maior envolvimento nas suas práticas pedagógicas, maior resiliência face a desafios, com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos. Esta perceção de competência pode influenciar positivamente o fortalecimento do compromisso profissional, que consequentemente se traduz numa maior dedicação, satisfação laboral e intenção de permanência na instituição de ensino, na qual o professor se insere (Bandura, 1997; Day, 2000; Reames & Spencer, 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

O quarto objetivo consistiu na análise da relação entre a perceção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula e as crenças de autoeficácia docente para a gestão desses comportamentos, ou seja, procurou-se compreender se os professores que mais frequentemente percecionavam a ocorrência de comportamentos indisciplinados, apresentavam crenças de autoeficácia mais reduzidas para gerir esses comportamentos. A hipótese colocada, neste sentido, foi confirmada, tendo os resultados indicado uma relação estatisticamente significativa e negativa.

Os resultados obtidos indicaram, ainda correlações estatisticamente significativas entre cada uma das dimensões da escala da perceção de indisciplina (“Desvios às regras de comunicação verbal”; “Desvios às regras de comunicação não verbal”; “Desvios às regras de mobilidade” e “Desvios às regras de cumprimento da tarefa”) e as crenças de autoeficácia dos docentes. Deste modo, inferiu-se que, a perceção de indisciplina estava associada às crenças de autoeficácia dos professores, sendo que, quanto maior fosse essa perceção, menor eram crenças de autoeficácia, para a gestão dos comportamentos em contexto de sala de aula.

Assim, os resultados encontrados parecem ir de encontro ao que é demonstrado na literatura acerca desta temática. O comportamento indisciplinado dos alunos é um fator promotor de *stress*, ansiedade e emoções negativas nos docentes, o que está negativamente associado à percepção do professor face à sua eficácia na gestão dos comportamentos em sala de aula (Brouwers & Tomic 1999; Dessibourg, 2020). Adicionalmente, os professores que, de forma consistente, estão expostos a elevados níveis de comportamentos indisciplinados, veem-se frequentemente obrigados a empregar um esforço significativo na gestão de situações de disrupção em sala de aula. Quando este esforço se revela repetidamente ineficaz, dado que os alunos tendem a manter o mesmo padrão de comportamento, a situação torna-se desgastante para os docentes, prejudicando progressivamente as suas crenças de autoeficácia no que respeita à gestão desses comportamentos (Delale-O'Connor et al., 2017; Klassen et al., 2011; Suchodoletz et al., 2018). Esta realidade pode, no entanto, ser atenuada através da oferta de formação específica e um maior apoio, por parte da instituição de ensino, acerca da gestão da problemática da indisciplina. Ao adquirirem estratégias eficazes e experienciar situações de sucesso na gestão do comportamento dos alunos, os professores tendem a desenvolver emoções mais positivas em relação à prática pedagógica, o que, por sua vez, contribui para o reforço das suas crenças de autoeficácia (Suchodoletz et al., 2018).

Deste modo, os resultados obtidos parecem evidenciar que quanto maior é a percepção de comportamentos indisciplinados, por parte dos professores, mais reduzidas são as suas crenças no que diz respeito à sua autoeficácia para gerir este tipo de comportamentos. Esta problemática parece comprometer de forma significativa a motivação dos professores, o seu envolvimento com a prática pedagógica, a sua capacidade de resiliência percebida e ainda a sua crença na própria autoeficácia para enfrentar os diversos desafios da prática docente (Cadete et al., 2017).

O quinto objetivo da presente investigação, envolveu a análise da relação entre a percepção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula e a percepção de resiliência dos professores. Mais especificamente procurou-se compreender se a percepção de resiliência dos docentes estaria de algum modo relacionada com o facto dos professores percecionarem uma maior frequência de comportamentos indisciplinados. A hipótese colocada a este respeito foi corroborada, sendo que os resultados obtidos indicaram uma relação estatisticamente significativa e negativa, o que nos permitiu inferir que a maior percepção dos professores acerca da frequência da ocorrência dos comportamentos indisciplinados estava relacionada com uma menor percepção da capacidade de resiliência por parte da comunidade dos docentes. Estes resultados parecem estar de acordo

com as conclusões obtidas por Moreno-Lucas (2023) e Stoiber e Gettinger (2011), dado que, os seus resultados, evidenciaram a existência de uma relação estatisticamente significativa e negativa entre cada uma das dimensões da escala de resiliência docente (motivacional, emocional, profissional e social) e as respetivas dimensões da escala de perceção de indisciplina. Estes dados permitem inferir que uma perceção elevada de comportamentos indisciplinados por parte dos docentes está associada a níveis mais baixos de resiliência percebida. Assim, quanto maior for a perceção da frequência de comportamentos indisciplinados, sejam eles de natureza verbal, não verbal, associados ao cumprimento de tarefas ou à mobilidade dos alunos, menor tende a ser a perceção de resiliência dos professores, tanto nos domínios profissional, social, emocional, como motivacional

De acordo com a literatura, os comportamentos disruptivos por parte dos alunos constituem um fator com impacto negativo na resiliência dos docentes. Alguns autores sugerem que, quando os professores percecionam tais comportamentos como uma fonte de desgaste psicológico, tendem a desenvolver emoções negativas não apenas em relação aos próprios alunos, mas também face ao processo de ensino e à realização das tarefas pedagógicas. Esta problemática compromete a eficácia do desempenho docente, afetando igualmente o rendimento escolar dos estudantes. De forma contínua, este ciclo contribui para o enfraquecimento progressivo da perceção de resiliência por parte dos professores (Moreno-Lucas, 2023; Moore, 2013).

Os resultados encontrados podem estar relacionados com uma possível ausência de apoio institucional, percecionada pelos docentes e com a inexistência de programas de formação eficazes. Desta forma, os professores terão mais dificuldades em mobilizar os recursos pessoais e profissionais necessários para responder de forma resiliente a estas situações (Stoiber & Gettinger, 2011).

O sexto objetivo passou pela análise da relação entre perceção dos docentes acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula e o compromisso docente, mais especificamente procurou-se compreender se a elevada perceção de comportamentos indisciplinados estava, de algum modo, associada a um menor compromisso com a profissão docente. A hipótese formulada neste estudo foi confirmada, uma vez que os resultados evidenciaram uma relação estatisticamente significativa e negativa entre as duas variáveis em análise. Especificamente, verificou-se que uma maior perceção, por parte dos docentes, da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula, se associava a níveis mais baixos de compromisso com a profissão docente. Para além disso, constatou-se que o compromisso profissional apresentava correlações negativas e

estatisticamente significativas com as quatro dimensões da escala de percepção de indisciplina (“Desvios às regras de comunicação verbal”, “Desvios às regras de comunicação não verbal”, “Desvios às regras de mobilidade” e “Desvios às regras de cumprimento da tarefa”). Estes resultados sugeriam, portanto, que quanto mais elevada era a percepção da indisciplina por parte dos professores, menor tenderia a ser o seu envolvimento e compromisso com a profissão docente.

Os resultados obtidos no âmbito deste objetivo mostram-se consistentes com o que tem sido amplamente descrito na literatura. O compromisso docente, entendido como a manifestação voluntária do professor em investir na realização de atividades e tarefas inerentes ao processo de ensino (Beker, 1960; Lortie, 1975; Riehl & Sipple, 1996), revela-se negativamente associado a fatores promotores de *stress* no contexto escolar. Neste sentido, os comportamentos indisciplinados dos alunos, frequentemente identificados pelos docentes como uma das principais fontes de desgaste emocional, demonstraram estar negativamente associados não apenas às crenças de autoeficácia e à resiliência, conforme já discutido, mas também ao grau de compromisso profissional (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Estes resultados podem, assim, ser compreendidos à luz do impacto negativo que a indisciplina em sala de aula exerce sobre a motivação dos professores, potenciando, em alguns casos, a intenção de abandono da profissão e contribuindo para a diminuição da sua satisfação laboral (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

O sétimo objetivo, consistiu na análise da relação entre a percepção de indisciplina e o ciclo de ensino no qual os professores lecionavam. Mais especificamente, procurou-se compreender se existia alguma associação entre o ciclo de ensino no qual os professores lecionavam e as suas percepções acerca da frequência da ocorrência de comportamentos indisciplinados. A hipótese colocada, neste sentido, foi corroborada, o que nos permitiu concluir, de um modo geral, que existe, de facto, um efeito significativo do ciclo de ensino na percepção de indisciplina dos docentes. Mais especificamente, os resultados evidenciaram que os professores a lecionar no primeiro ciclo distanciavam-se significativamente dos restantes grupos de docentes, por apresentarem uma percepção de indisciplina mais reduzida, isto é, percecionam uma menor frequência de ocorrência de comportamentos indisciplinados, sejam estes de carácter verbal, não verbal, relacionados com o cumprimento da tarefa ou com a mobilidade dos alunos. Por outro lado, verificou-se que os professores do terceiro ciclo percecionavam com maior frequência comportamentos indisciplinados em sala de aula, relacionados com desvios às regras de comunicação verbal e não verbal, bem como ao

cumprimento da tarefa, apresentando diferenças estatisticamente significativas em relação aos docentes a lecionar ao primeiro ciclo e a lecionar ao ensino secundário.

As percepções de indisciplina dos professores a lecionar no segundo ciclo não diferiram significativamente das percepções dos outros grupos de docentes. No entanto, os professores a lecionar ao ensino secundário apresentaram uma percepção mais elevada, relativamente aos professores a lecionar ao primeiro ciclo, sobretudo, no que diz respeito à ocorrência de comportamentos direcionados ao não cumprimento das tarefas solicitadas pelo professor.

Os resultados obtidos relativamente ao objetivo proposto mostram-se, em termos gerais, consistentes com a literatura existente, que aponta para diferenças significativas na percepção da indisciplina conforme o ciclo de ensino em que os professores lecionam (Fareo & Ballah, 2018; Reed & Kirkpatrick, 1998; Sakura & Wheeler, 2024). Por exemplo, os docentes do primeiro e segundo ciclos tendem a identificar comportamentos indisciplinados relacionados com deslocções não autorizadas, conversas paralelas e brincadeiras com objetos alheios à atividade letiva (Lopes et al., 2017). Este padrão encontra-se refletido nos dados do presente estudo, para a população de professores a lecionar ao primeiro ciclo, uma vez que, estes apresentam uma percepção no que diz respeito à ocorrência de comportamentos indisciplinados de origem verbal e não verbal, em contexto de sala de aula, contudo, essa percepção verificou-se ser mais baixa face aos restantes grupos de professores.

Em contraste, os professores do terceiro ciclo reportam uma variedade mais ampla e frequentemente mais grave de comportamentos indisciplinados, como agressões entre colegas, desrespeito pela autoridade, incumprimento das responsabilidades académicas e realização de atividades contrárias às instruções, atitudes que promovem um ambiente pouco favorável à aprendizagem (Maneta & Costa, 2010). Estas evidências, estão em consonância com os resultados obtidos no presente estudo, nos quais os docentes do terceiro ciclo indicaram uma maior frequência de comportamentos que violam as regras de comunicação verbal, não verbal e do cumprimento da tarefa.

No ensino secundário, embora as percepções dos docentes sobre a indisciplina apresentem algumas variações em relação aos restantes ciclos de ensino, os professores relatam maiores dificuldades na gestão do comportamento dos alunos na faixa etária entre os 15 e os 18 anos, devido à natureza mais complexa dos comportamentos observados. Este nível de ensino, caracterizado pela escolha de uma área académica de interesse individual, frequentemente vista como um fator motivacional, é, segundo os professores, também associado não só ao não cumprimento das tarefas académicas, mas também, a formas de indisciplina mais graves. Entre os comportamentos referidos destacam-se o furto de materiais, o consumo de substâncias

ilícitas, o envolvimento em atividades de caráter sexual, contestação da autoridade docente, agressões físicas e verbais entre pares e para com os próprios professores, agitação constante e o uso indevido de dispositivos eletrônicos (Borg, 1998).

Por fim, o oitavo objetivo consistiu na análise e compreensão da eventual relação entre o tempo de serviço dos docentes e as suas crenças de autoeficácia para a gestão dos comportamentos de indisciplina em contexto de sala de aula. Mais concretamente, procurou-se explorar se professores com mais anos de serviço docente apresentariam crenças de autoeficácia mais elevadas. Deste modo, em resposta à questão de investigação colocada, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas crenças de autoeficácia entre docentes com mais e menos anos de serviço.

Assim, os resultados obtidos no presente estudo, relativamente às variáveis tempo de serviço docente e crenças de autoeficácia, não vão no sentido da literatura, na medida em que segundo o estudo de Shen et al. (2009) os professores especialistas, isto é, com mais anos de serviço docente tendem a apresentar crenças mais elevadas no que diz respeito à sua autoeficácia. Os autores revelaram ainda que professores com mais de 20 anos de experiência despendem menos tempo do período de aula a limitar os comportamentos indisciplinados dos alunos, comparativamente com professores com menos de cinco anos de experiência docente. Deste modo, os autores associaram que quanto mais elevado era o tempo de serviço dos docentes, mais experiência estes tinham e mais crenças eram acerca da sua autoeficácia na gestão e resolução dos comportamentos indisciplinados em contexto de sala de aula, face a professores com menos de cinco anos de experiência docente.

Também o estudo de Silva et al., (2024) refere que de um modo geral, os professores apresentam crenças de autoeficácia elevadas para a gestão da indisciplina, e que professores com mais anos de serviço docente, apresentam crenças de autoeficácia mais elevadas face a professores com menos anos de serviço docente, presumivelmente por já terem adquirido mais experiência em lidar com situações desta natureza. Contudo, os autores identificaram que esta relação entre tempo de serviço e percepção de autoeficácia não é linear. Especificamente, os professores com entre 26 e 35 anos de serviço demonstram os níveis mais elevados de autoeficácia na gestão do comportamento indisciplinado. No entanto, essa percepção tende a diminuir em docentes com mais de 36 anos de experiência profissional.

Para além desta tendência, os mesmos autores observaram também algumas oscilações ao nível das crenças de autoeficácia docente, principalmente no início da carreira dos professores. As crenças de autoeficácia aparentam diminuir do intervalo de um a três anos de serviço para o intervalo de quatro a seis anos. Esta variação poderá estar relacionada com o

facto de os professores, ao saírem da formação inicial, demonstrarem níveis elevados de confiança nas suas capacidades, especialmente por ainda não terem enfrentado, de forma consistente, contextos reais de indisciplina (Silva et al., 2024).

Ainda que, para alguns autores, o tempo de serviço docente, assim como a experiência para gerir situações de indisciplina, esteja positivamente relacionado com a construção de elevadas crenças de autoeficácia para gerir estes comportamentos (Silva et al., 2024; Shen et al., 2009), existem autores que não corroboram as conclusões anteriormente referidas. Por exemplo, Klassen e Chiu (2010) sugerem que, a partir dos 23 anos de serviço docente, as crenças de autoeficácia tendem a diminuir. De acordo com estes autores, os níveis de autoeficácia são geralmente elevados no início e na fase intermédia da carreira docente, mas tendem a decrescer na fase final, especialmente quando os professores são expostos a fatores de *stress* no seu contexto profissional.

Assim, uma possível explicação para o facto de, neste estudo, professores com mais anos de serviço não apresentarem crenças de autoeficácia mais elevadas na gestão do comportamento pode estar relacionada com a exposição prolongada, ao longo dos vários anos de prática docente, a fatores de stress e a situações disciplinares mais complexas, que dificultam a sua gestão e resolução (Klassen & Chiu, 2010).

De acordo com a conceptualização das fases da carreira docente proposta por Huberman (1989), os primeiros anos de exercício profissional correspondem a uma fase de descoberta e sobrevivência, durante a qual os professores são confrontados com a realidade das dinâmicas da sala de aula, que contrasta frequentemente com as expectativas idealizadas sobre as condições de ensino. Entre os quatro e os seis anos de carreira, os docentes entram numa fase de estabilização, caracterizada sobretudo pelo compromisso e investimento na profissão. A fase intermédia da carreira, que se estende aproximadamente entre os sete e os dezoito anos de serviço, é marcada por um período de avaliação e reflexão, durante o qual os professores tendem a reavaliar o seu percurso profissional e a questionar as suas escolhas. Esta fase é igualmente caracterizada por uma certa abertura à experimentação e ao desenvolvimento de iniciativas pedagógicas. Entre os 19 e os 30 anos de carreira, os docentes vivem um período de maior serenidade, frequentemente associado a um gradual declínio da energia e do entusiasmo profissional. Por fim, na fase final da carreira, compreendida entre os 31 e os 40 anos de serviço, os professores tendem a experienciar um processo de distanciamento ou desligamento progressivo da profissão.

Assim, de acordo com Klassen e Chiu (2010), a diminuição das crenças de autoeficácia a partir dos 23 anos de serviço docente poderá ser explicada pela fase de desmotivação e perda

de entusiasmo descrita por Huberman (1989), comum em profissionais com maior tempo de carreira. Os níveis reduzidos da percepção de autoeficácia docente observados em professores mais experientes poderão estar associados a um menor compromisso com a profissão, influenciado não só por alterações psicológicas e biológicas relacionadas com o envelhecimento, mas também pelas percepções sociais construídas em torno do seu desempenho. Estas percepções, advêm, não só, de colegas de trabalho, como também de alunos, podem refletir estereótipos associados ao envelhecimento, como a suposta diminuição da competência e da vitalidade. De forma geral, a percepção de autoeficácia em professores com mais anos de serviço poderá ser afetada por fatores fisiológicos inerentes ao processo de envelhecimento, bem como por fatores do contexto psicossocial da instituição em que exercem funções.

Adicionalmente, o estudo de Skaalvik e Skaalvik (2007) revela que os professores com mais anos de serviço, por já terem enfrentado um maior número de situações de indisciplina, tendem a apresentar uma diminuição gradual nas suas crenças de autoeficácia. Esta reduzida percepção de autoeficácia pode tornar-se particularmente desgastante e *stressante*, sendo influenciada não apenas pelo comportamento indisciplinado dos alunos, mas também pelo seu baixo rendimento académico e por eventuais conflitos com a direção escolar. Neste sentido, o esgotamento psicológico acumulado ao longo da carreira, decorrente da exposição prolongada a contextos profissionais exigentes, parece contribuir significativamente para a redução das crenças de autoeficácia dos docentes.

De acordo com Tschannen-Moran e Hoy (2007) e de Pas et al. (2012), não existe uma relação necessária entre a experiência docente e as crenças iniciais de autoeficácia, ou mesmo com a evolução das mesmas ao longo da vida profissional dos docentes. As crenças de autoeficácia positivas são construídas com base em experiência de sucesso anteriores, a exaustão emocional causada por exemplo pela indisciplina dos alunos, pode estar a causar reduzidas experiências de sucesso no que compete à atenuação/resolução desta problemática, afetando negativamente as crenças de autoeficácia (Suchodoletz et al., 2018).

Deste modo, uma explicação complementar para o facto de, no presente estudo, os professores com mais anos de serviço não apresentarem níveis mais elevados de crenças de autoeficácia, relativamente à gestão do comportamento, poderá residir no aumento da fadiga associada à exigência do contexto educativo. Esse desgaste acumulado ao longo do tempo pode contribuir para uma diminuição progressiva da percepção de autoeficácia, dificultando a capacidade de intervenção e gestão eficaz dos comportamentos indisciplinados, o que se revela particularmente exaustivo para os docentes (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Para além disso, o cansaço associado à prática profissional, aliado à acumulação de experiências frustrantes no enfrentamento de situações de indisciplina, poderá intensificar emoções negativas, comprometendo o desenvolvimento e manutenção de crenças de autoeficácia (Pas et al., 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Deste modo, os fatores analisados e discutidos no âmbito do oitavo objetivo permitem compreender por que motivo, no presente estudo, os professores com mais anos de serviço não revelaram crenças de autoeficácia superiores.

### ***Considerações Finais***

Sendo o objetivo geral da presente investigação a análise e compreensão da relação entre a perceção de indisciplina por parte dos docentes e as suas crenças de autoeficácia para a gestão do comportamento, resiliência e compromisso com a profissão, o estudo permitiu verificar que existe, de facto, uma relação evidente entre a indisciplina e as variáveis mencionadas. Tal relação evidencia-se principalmente pelo facto da indisciplina ser percebida pelos docentes como um dos principais fatores geradores de stress e de desgaste psicológico, conduzindo a um sentimento reduzido de bem-estar e satisfação no trabalho, realidade que tem vindo a ser cada vez mais comum na comunidade docente.

No entanto, identificam-se duas limitações principais ao presente estudo. A primeira refere-se ao facto de terem sido avaliadas, maioritariamente, escolas do setor público, em detrimento do setor privado, o que poderia ter proporcionado uma compreensão mais ampla não só das perceções de autoeficácia, como também de resiliência e compromisso por parte dos docentes do setor privado. A segunda limitação diz respeito à própria metodologia do estudo, baseada na análise de correlações e comparações entre grupos, o que limitou, eventualmente, a profundidade da análise dos resultados.

Deste modo, para estudos futuros, recomenda-se a recolha de dados junto de professores a lecionar em escolas privadas, bem como a adoção de desenhos metodológicos mais elaborados, idealmente de natureza longitudinal, permitindo uma compreensão mais aprofundada da relação entre as variáveis avaliadas e a perceção de indisciplina.

### ***Implicações Práticas***

A compreensão e análise da indisciplina escolar, particularmente em contexto de sala de aula, é particularmente relevante no âmbito da literatura científica em psicologia educacional. Estudar esta problemática permite não só aprofundar o conhecimento sobre a importância de

uma gestão eficaz da indisciplina no contexto do processo de ensino, mas também contribuir para a criação de ambientes educativos mais saudáveis e eficientes, nos quais os docentes se sintam mais envolvidos nas suas práticas pedagógicas e nas dinâmicas escolares.

Deste modo, a presente investigação não só promove o avanço do conhecimento na área da indisciplina escolar, como também se configura como um recurso de apoio à comunidade docente em geral, ao favorecer a construção de um sentimento de maior envolvimento com a profissão e satisfação laboral. Estes fatores, por sua vez, refletem-se positivamente na qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, contribuindo para a melhoria do sistema educativo em Portugal.

## V. REFERÊNCIAS

- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Edições Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Universidade Católica Editora.
- Bacsá-bán, A. (2021). “Go or stay?” - Examination of career leaving among vocational teachers. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 20, 1–7. <https://doi.org/10.55549/epess.995242>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 202–205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Borg, M. G. (1998). Secondary school teachers’ perception of pupils’ undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68(1), 67–79. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01275.x>

- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching, 14*(2), 7–26. <https://doi.org/10.7459/ct/14.2.02>
- Brown, J. C., & Crippen, K. J. (2016). Designing for culturally responsive science education through professional development. *International Journal of Science Education, 38*(3), 470–492. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1136756>
- Burić, I., & Macuka, I. (2017). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: a two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies, 19*(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping, 9*, 261–275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>
- Byrne, K. C. (2017). Teacher self-efficacy in classroom management amongst novice middle school teachers. [Tese de Doutoramento]. Concordia University. [https://digitalcommons.csp.edu/cup\\_commons\\_grad\\_edd/80](https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/80)
- Cadete, O., Oliveira, C., & Lopes, J. (2017). Indisciplina em sala de aula: um estudo transcultural. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, 348–354*. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3053>
- Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2001). Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. *Estudos de Psicologia (Campinas), 18*(1), 76-96. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2001000100007>
- Carita, A (1992). Interação professor/aluno em situação de conflito: Representação mobilizada pelo professor. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/390>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in Education* (8th Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Collie, R. J. (2021). A multilevel examination of teachers' occupational commitment: the roles of job resources and disruptive student behavior. *Social Psychology of Education*, 24, 387–411 <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09617-y>
- Costa, A. F. (2010). Clima escolar e participação docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/15582>
- Costa, R. M. (2019, 19 junho). Professores portugueses entre os que gastam mais tempo de aula a controlar presenças e comportamento dos alunos. *Público*. <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/professores-portugueses-gastam-tempo-aula-controlar-presencas-comportamento-alunos-1876834>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications. [https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod\\_resource/content/1/creswell.p.pdf](https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.p.pdf)
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology: Using SPSS for Windows*. Pearson/Prentice Hall.
- Davis, M. C., Luecken, L., & Lemery-Chalfant, K. (2009). Resilience in common life: Introduction to the special issue. *Journal of Personality*, 77(6), 1637–1644. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00595.x>
- Dawoud, M. & Côté, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. *Revue des Sciences de L'éducation*, 12(2), 197–210. <https://doi.org/10.7202/900529ar>
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching*, 6(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/135406000114771>

- Day, C. W., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., Mujtaba T. (2006). Variations in teachers' work lives and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169–192. <https://doi.org/10.1080/13450600500467381>
- Delale-O'Connor, L. A., Alvarez, A. J., Murray, I. E., & Milner, H. R. (2017). Self-efficacy beliefs, classroom management, and the cradle-to-prison pipeline. *Theory Into Practice*, 56(3), 178–186. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1336038>
- Dessibourg, M. S. (2020). Preservice teachers in switzerland: Effects of a thinking journal on self-efficacy beliefs regarding behaviour management. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 501–523. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.11>
- Dotta, T., & Lopes, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.18926>
- Ebmeier, H., & Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378. <https://eric.ed.gov/?id=EJ589399>
- Fareo, D. O., & Ballah, G. A. (2018). Perception of teachers on indiscipline among secondary school students in Osun State, Nigeria. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(1), 115-126. <https://doi.org/10.46827/ejae.v0i0.1778>
- Fernandes, L. (2021). Educação positiva: Promoção do bem-estar e da resiliência nos professores. [Tese de Doutoramento]. ISPA - Instituto Universitário e Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/8629>
- Firestone, W. A. (1990). The commitments of teachers: Implications for policy, administration, and research. In S. B. Bacharach (Ed.), *Advances in research and theories of school management and educational policy* (pp. 151-183). JAI Press.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta

- Freire, I. (2011). Ethos de escola e disciplina. In S. N. Caldeira e F. H. Veiga (Eds), *intervir em situações de indisciplina, violência e conflito* (pp. 175-198). Fim de Século.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>
- Garcia, J. (2011). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento-RPD*, 95, 101-108.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813435>
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers’ resilience and well-being: A role for educational psychology. *teachers and teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609–621.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Granjo, M. (2015). Autopercepções dos professores do ensino particular e cooperativo, o papel da ética e a mediação da autoestima e dos relacionamentos no compromisso afetivo do professor com a escola e a profissão [Dissertação de Doutorado]. ISPA- Instituto universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/3873>
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers’ career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502–529.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers’ resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.  
<https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

- Haroun, R., & O'Hanlon, C. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is?. *Educational Review*, 49(3), 237–250. <https://doi.org/10.1080/0013191970490303>
- Heng, Q., & Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>
- Hock, R. R. (1988). Professional Burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167–189. <https://doi.org/10.1177/009102608801700207>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.004>
- Johnson-Harris, K. M., & Mundschenk, N. A. (2014). Working effectively with students with BD in a general education classroom: The case for universal design for learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 168–174. <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.897927>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2010). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kollerová, L., Květon, P., Záborská, K., & Janošová, P. (2023). Teacher exhaustion: The effects of disruptive student behaviors, victimization by workplace bullying, and social support from colleagues. *Social Psychology of Education*, 26, 885-902. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09779-x>
- Kostoulas, A., & Lämmerer, A. (2020). Resilience in language teaching: Adaptive and maladaptive outcomes in pre-service teachers. In C. Gkonou, J. M. Dewaele, & J. King (Eds.), *The emotional rollercoaster of language teaching* (pp. 89–110). Multilingual Matters.
- Kunter, M. (2013). Motivation as an aspect of professional competence: Research findings on teacher enthusiasm. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers*. *Mathematics Teacher Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_13)
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion & adaptation*. Oxford University Press.
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., & Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: A study with 5th through 9th-grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467-490. <https://hdl.handle.net/1822/56685>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Maneta, A. & Costa, J. A. (2010). Indisciplina numa escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 25-41. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2010.3317>

- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (7th ed.). ReportNumber [www.reportnumber.pt/ae](http://www.reportnumber.pt/ae)
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: Why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334–357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Moore, R. L. (2013). Pedagogical stressors and coping strategies for bolstering teacher resilience. [Tese de Doutoramento]. MA, California State University, and BS, University of Maryland. [https://doi.org/https://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res\\_dat=xri:pqm&rft\\_dat=xri:pqdiss:3588970](https://doi.org/https://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3588970)
- Moreno Lucas, J., Martínez Ramón, F., Morales Rodríguez, F., Ruiz Esteban, C. & Méndez, I. (2023). Stress, burnout, and resilience: Are teachers at risk? *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(2), 207–222. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.025901>
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher interpersonal self-efficacy scale: Estudo de adaptação e validacao da versao portuguesa. *Analise Psicologica*, 34(1), 87-99. <https://doi.org/10.14417/ap.1070>
- OCDE. (2024). *Education at a Glance 2024*. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024\\_c00cad36-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html)
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>

- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. *Resilience in Education*, 73–89. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_5)
- Peixoto, F., Silva, J. C., Pipa, J., Wosnitza, M., & Mansfield, C. (2019). The Multidimensional Teachers' Resilience Scale: Validation for portuguese. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 402–408. <https://doi.org/10.1177/0734282919836853>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Reames, E. H., & Spencer, W. A. (1998). Teacher efficacy and commitment: relationships to middle school culture. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED419793>
- Reed, D. F., & Kirkpatrick, C. (1998). Disruptive students in the classroom: A review of the literature. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED443911>
- Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp. 143-162). Sage.
- Richards, K. A. , Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511–536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873–901. <https://doi.org/10.3102/00028312033004873>

- Saini, P., Jain, N., Chaudhary, S., & Shradha Vernekar. (2023). Student behaviour: Indiscipline in classroom. *Journal of Statistics and Management Systems*, 26(3), 419–433. <https://doi.org/10.47974/jsms-1036>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01443410802654909>
- Silva, C., J., Madeira, A., & Ferreira, N. (2024). Autoeficácia docente e indisciplina: Perceções de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), 24037. <https://doi.org/10.21814/rpe.28518>
- Silva, J.C., Pipa, J., Renner, C., O'Donnell, M., Cefai, C. (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: Insights from the ENTREE project. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_15)
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skura, M., & Wheeler, J. J. (2023). Addressing challenging behaviours in the classroom: Perceptions of teachers in Poland. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2191109>

- Smith, C. R., & Delgado, C. (2021). Developing a model of graduate teaching assistant teacher efficacy: How do high and low teacher efficacy teaching assistants compare?. *CBE—Life Sciences Education*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-05-0096>
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–577. <https://doi.org/10.1177/001316102237672>
- Soper, D.S. (2025). Significance of the Difference between Two Correlations Calculator [Software]. <https://www.danielsoper.com/statcalc>
- Stewart, G., & Reinders, H. (2024). Language teacher resilience: Antecedents and experiences. *The Journal for the Psychology of Language Learning*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.52598/jpll/6/1/2>
- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the Schools*, 48(7), 686–706. <https://doi.org/10.1002/pits.20587>
- Suchodoletz, A., Jamil, M., Larsen, A., & Hamre, K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299–314. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.003>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

## IX. ANEXOS

### ANEXO 1 - Tabelas de Caracterização dos Participantes

#### Género

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	633	77,4	77,4	77,4
	Masculino	182	22,2	22,2	99,6
	Outro	3	,4	,4	100,0
	Total	818	100,0	100,0	

#### Região em que se encontra a escola onde leciona ?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Norte	256	31,3	31,3	31,3
	Centro	227	27,8	27,8	59,0
	Área Metropolitana de Lisboa	140	17,1	17,1	76,2
	Alentejo	69	8,4	8,4	84,6
	Algarve	126	15,4	15,4	100,0
	Total	818	100,0	100,0	

#### Anos de Serviço

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 0 a 5 anos de serviço.	93	11,4	11,4	11,4
	Entre 6 e 10 anos de serviço.	46	5,6	5,6	17,0
	Entre 11 e 20 anos de serviço.	105	12,8	12,8	29,8
	Entre 21 e o 25 anos de serviço.	99	12,1	12,1	41,9
	Entre 26 e 30 anos de serviço	180	22,0	22,0	63,9
	Entre 31 e 35 anos de serviço	154	18,8	18,8	82,8
	Mais de 36 anos de serviço	141	17,2	17,2	100,0
	Total	818	100,0	100,0	

#### ciclo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	707	86,4	86,4	86,4
	2,00	99	12,1	12,1	98,5
	3,00	11	1,3	1,3	99,9
	4,00	1	,1	,1	100,0
	Total	818	100,0	100,0	

#### Idade (indicar apenas o número de anos)

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	20	2	,2	,2	,2
	23	2	,2	,2	,5
	24	2	,2	,2	,7
	25	7	,9	,9	1,6
	26	7	,9	,9	2,4
	27	8	1,0	1,0	3,4
	28	3	,4	,4	3,8
	29	3	,4	,4	4,2
	30	8	1,0	1,0	5,1
	31	6	,7	,7	5,9
	32	4	,5	,5	6,4
	33	7	,9	,9	7,2
	34	6	,7	,7	7,9
	35	3	,4	,4	8,3
	36	6	,7	,7	9,0
	37	5	,6	,6	9,7
	38	3	,4	,4	10,0
	39	6	,7	,7	10,8
	40	8	1,0	1,0	11,7
	41	7	,9	,9	12,6
	42	12	1,5	1,5	14,1
	43	22	2,7	2,7	16,7
	44	24	2,9	2,9	19,7
	45	37	4,5	4,5	24,2
	46	27	3,3	3,3	27,5
	47	23	2,8	2,8	30,3
	48	23	2,8	2,8	33,1
	49	26	3,2	3,2	36,3
	50	39	4,8	4,8	41,1
	51	44	5,4	5,4	46,5
	52	33	4,0	4,0	50,5
	53	33	4,0	4,0	54,5
	54	36	4,4	4,4	58,9
	55	39	4,8	4,8	63,7
	56	24	2,9	2,9	66,6
	57	35	4,3	4,3	70,9
	58	31	3,8	3,8	74,7
	59	27	3,3	3,3	78,0
	60	39	4,8	4,8	82,8
	61	25	3,1	3,1	85,8
	62	33	4,0	4,0	89,9
	63	30	3,7	3,7	93,5
	64	23	2,8	2,8	96,3
	65	17	2,1	2,1	98,4
	66	7	,9	,9	99,3
	67	5	,6	,6	99,9
	68	1	,1	,1	100,0
	Total	818	100,0	100,0	

*Frequências de participantes a lecionar apenas num ciclo de ensino*

**Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 1º Ciclo \***  
**Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 2º Ciclo**  
**Crosstabulation**

Count

	Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 2º Ciclo	Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 2º Ciclo		Total
		0	2º Ciclo	
Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 1º Ciclo	0	438	165	603
	1º Ciclo	209	6	215
<b>Total</b>		<b>647</b>	<b>171</b>	<b>818</b>

**Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 2º Ciclo \***  
**Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 3º Ciclo**  
**Crosstabulation**

Count

	Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 3º Ciclo	Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 3º Ciclo		Total
		0	3º Ciclo	
Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 2º Ciclo	0	394	263	647
	2º Ciclo	135	36	171
<b>Total</b>		<b>519</b>	<b>299</b>	<b>818</b>

**Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 3º Ciclo \***  
**Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). Ensino Secundário**  
**Crosstabulation**

Count

	Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). Ensino Secundário	Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). Ensino Secundário		Total
		0	Ensino Secundário	
Ciclo/Nível de ensino em que leciona (Em caso de lecionar mais do que um, indique aquele que tem maior carga letiva). 3º Ciclo	0	342	177	519
	3º Ciclo	219	80	299
<b>Total</b>		<b>561</b>	<b>257</b>	<b>818</b>

## ANEXO 2 - Escala para Avaliar a Percepção de Indisciplina dos Docentes

### Escala de Desvio às Regras que Perturbam o Funcionamento da Aula

#### Instruções:

O seguinte questionário diz respeito aos vários comportamentos que perturbam o bom funcionamento da aula. Estes comportamentos encontram-se agrupados em subcategorias: "Desvios às regras da comunicação verbal"; "Desvios às regras da comunicação não-verbal"; "Desvios às regras da mobilidade"; e "Desvios ao cumprimento da tarefa".

A frente de cada comportamento encontra-se uma escala numerada de 1 a 4. Sendo que:

- 1 – Sempre
- 2 – Algumas vezes
- 3 – Poucas vezes
- 4 – Nunca

Para cada comportamento assinale com um círculo a regularidade que este se repete.

#### Desvios às regras da comunicação verbal

Conversas	1	2	3	4
Comentários	1	2	3	4
Respostas coletivas	1	2	3	4
Gritos	1	2	3	4
Barulhos	1	2	3	4
Confusão	1	2	3	4

#### Desvios às regras da comunicação não verbal

Risos	1	2	3	4
Olhares	1	2	3	4
Gestos	1	2	3	4
Posturas/posições	1	2	3	4
Aspeto exterior	1	2	3	4

#### Desvios às regras da mobilidade

Deslocações não autorizadas	1	2	3	4
Brincadeiras	1	2	3	4

#### Desvios ao cumprimento da tarefa

Atividades fora da tarefa	1	2	3	4
Falta de material	1	2	3	4
Falta de pontualidade	1	2	3	4
Falta de assiduidade	1	2	3	4

## ANEXO 3 - Escala para Avaliar as Crenças de Autoeficácia dos Docentes

### Escala de Percepção de Autoeficácia para Professores

#### Autoeficácia Docente

#### AEGSA

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

	Discordo completamente	Discordo moderadamente	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo completamente
1. Se um aluno perturba a aula, eu sou capaz de o redirecionar rapidamente para o trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. São muito poucos os alunos que eu não consigo lidar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Eu consigo comunicar com os alunos mais problemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Eu sou capaz de adotar as medidas necessárias para que as atividades decorram de um modo eficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Eu consigo comunicar aos alunos que estou a falar a sério acerca da necessidade de terem um comportamento apropriado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Eu sou capaz de gerir muito bem a minha turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

## ANEXO 4 - Escala para Avaliar a Percepção de Resiliência Docente

### Escala de Resiliência Docente



#### II – Resiliência em Professores

##### INSTRUÇÕES

Responda a cada afirmação fazendo um único círculo na opção correspondente à sua resposta

- CT = Concordo totalmente
- C = Concordo
- NCND = Não concordo nem discordo
- D = Discordo
- DT = Discordo totalmente

As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião.

Consigo ser flexível quando as situações se alteram na escola.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Consigo adaptar-me facilmente a novas situações na escola.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Sou organizado(a) no meu trabalho escolar.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Reflecto sobre a minha actividade docente para planear o futuro.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Quando alguma coisa corre mal na escola não a encaro como uma crítica pessoal.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Depois de reflectir sobre a actividade docente, consigo sempre identificar um aspeto positivo dos desafios escolares.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Quando me sinto triste ou zangado(a) na escola consigo controlar-me e ficar calmo(a).

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Consigo conjugar o meu trabalho de professor com as outras dimensões da minha vida.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Na escola, habitualmente sou optimista.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Na escola foco-me mais na construção dos meus pontos fortes do que nas minhas limitações.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Quando cometo erros na escola vejo-os como oportunidades de aprendizagem.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

No meu trabalho de professor(a) estabeleço objectivos e esforço-me para os alcançar.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----



Tenho expectativas realistas sobre mim como professor(a).

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Acredito que se decidir fazer alguma coisa na escola consigo ser bem-sucedido.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Tenho facilidade em manter a minha motivação e entusiasmo quando as coisas na escola se tornam desafiantes.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Gosto de aprender quando estou no trabalho.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Gosto de desafios no meu trabalho.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Sou persistente no meu trabalho.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Acredito que tenho controlo sobre o meu trabalho.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

É importante para mim esforçar-me para fazer bem o meu trabalho.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Quando tenho dúvidas sobre alguma coisa procuro a ajuda dos meus colegas.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Tenho facilidade em construir relações em novos ambientes escolares.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Enquanto professor(a), sou bom comunicador.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

No trabalho consigo olhar para uma situação de diferentes maneiras de forma a encontrar uma solução.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

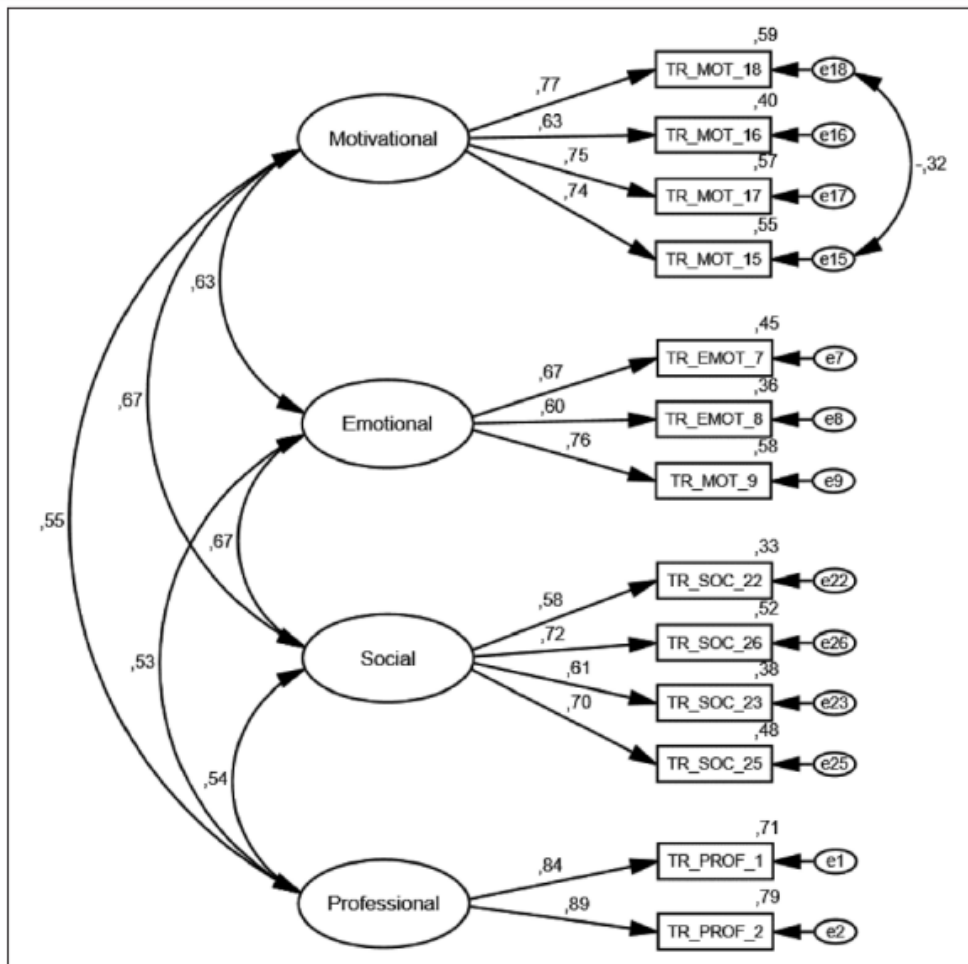
No trabalho consigo olhar para as situações a partir da perspectiva das outras pessoas.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

Quando estou no trabalho geralmente consigo resolver conflitos com os outros.

CT	C	NCND	D	DT
----	---	------	---	----

**ANEXO 5 – Modelo Resultante da Adaptação da Escala de Resiliência Docente**  
 Original “*Multidimensional Teachers Resilience Scale*”, para a população portuguesa por  
 Peixito et al. (2019)



## ANEXO 6 – Escala para Avaliar o Compromisso dos Docentes com a Profissão

### Escala de Compromisso com a Profissão

As afirmações que se seguem expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte. *(Preencha o círculo que corresponde à sua resposta.)*

<b>1 = Discordo totalmente</b>	<b>2 = Discordo</b>	<b>3 = Discordo um pouco</b>	<b>4 = Concordo um pouco</b>	<b>5 = Concordo</b>	<b>6 = Concordo totalmente</b>
--------------------------------	---------------------	------------------------------	------------------------------	---------------------	--------------------------------

<b>Parte VII</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. Penso frequentemente em deixar a minha profissão de professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Se eu pudesse escolher de novo uma profissão, eu não escolheria ser professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Gostaria de ter outro trabalho que não o de professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ANEXO 7 - Análises Fatoriais e Fiabilidade da Escala “Desvio às Regras que Perturbam o Funcionamento da Aula”

Para o presente estudo, realizou-se primeiramente uma análise fatorial exploratória (AFE), com a intenção de se verificar o ajustamento do modelo fatorial da escala em questão às dimensões que este apresenta (“Desvios às Regras de Comunicação Verbal”; “Desvios às regras de Comunicação não Verbal”; “Desvios às Regras de Mobilidade” e “Desvios ao cumprimento da Tarefa”).

A AFE, foi realizada de acordo com o método de extração de resíduos mínimos, seguida de uma rotação *Promax*, segundo o número de dimensões que o instrumento apresenta inicialmente (4), sobre os 17 itens da escala.

Primeiramente a AFE, mostrou que os 17 itens se distribuíam por cinco dimensões/fatores e não em apenas quatro, como estão representados na escala original. O primeiro fator agrupou os quatro primeiros itens da dimensão “Desvios às regras da comunicação não verbal”. O segundo fator agrupou os itens quatro, cinco e seis da dimensão “Desvios às regras de comunicação verbal”. Importa referir que o item cinco saturou também no fator cinco, e não apenas no fator dois. O terceiro fator agrupou os itens dois, três e quatro da dimensão “Desvios ao cumprimento da Tarefa”. O quarto fator agrupou o item dois da dimensão “Desvios às regras de Mobilidade”, o item um da dimensão “Desvio ao cumprimento da tarefa” e o item um da dimensão “Desvio às regras de mobilidade”. Por fim o fator cinco agrupou o item um, dois e cinco da dimensão “Desvios às regras da comunicação verbal”, por serem talvez itens muito semelhantes entre si, e daí a AFE ter demonstrado a existência de um fator adicional, como se pode verificar nas tabelas seguintes.

### Análise Fatorial Exploratória

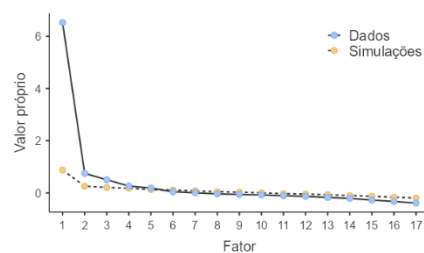
Pesos fatoriais

	Fator					Singularidade
	1	2	3	4	5	
DRCNV (2)	1.014					0.322
DRCNV (3)	0.816					0.384
DRCNV (1)	0.549					0.466
DRCNV (4)	0.351					0.498
DRCNV (5)						0.704
DRCV (4)		0.958				0.312
DRCV (5)		0.619			0.314	0.393
DRCV (6)		0.561				0.408
DRCV (3)						0.821
DCT (3)			1.014			0.146
DCT (4)			0.677			0.555
DCT (2)			0.547			0.531
DRM (2)				0.717		0.440
DCT (1)				0.650		0.474
DRM (1)				0.570		0.539
DRCV (1)					0.918	0.297
DRCV (2)					0.513	0.422

Nota: Método de extração “Resíduo mínimo” foi usado em combinação com uma rotação ‘promax’

### Valores próprios

Gráfico de Sedimentos (Scree plot)



### Ajustamento do Modelo

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			$\chi^2$	gl	p
0,0409	0,0317	0,0502	0,968	-267	136	61	< .001

Com o objetivo de confirmar a estrutura fatorial anteriormente referida, assim como tentar ir ao encontro do modelo fatorial original, com quatro dimensões, realizou-se uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), que demonstrou um modelo fatorial com os 17 itens distribuídos pelos quatro fatores à semelhança do questionário original: “Desvios às regras da comunicação não verbal”; “Desvios às regras de comunicação verbal”; “Desvios ao cumprimento da tarefa” e por fim, “Desvios às regras de mobilidade”.

No que diz respeito à qualidade do ajustamento do modelo, esta foi avaliada segundo o teste estatístico Qui-quadrado, considerando também, o coeficiente Tucker-Lewis Index (TLI), e o Comparative Fit Index (CFI). Foi tido em conta os coeficientes Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) e o Standardized root mean square residuals (SRMR), segundo os quais são aceitáveis os valores mais próximos de 0, e por isso devem ser verificados valores inferiores 0.08 (Schumacker & Lomax, 2004).

Relativamente ao ajustamento do modelo, tanto a AFE, como a AFC revelaram bons indicadores. Na AFE,  $\chi^2(136) = 5451$ ,  $p < .001$ , KMO = .923, TLI = .968, RMSEA = .04, [.0317, .0502]. Todos os itens apresentaram pesos fatoriais superiores a .40, tendo sido agrupados, de um modo geral, congruentemente com o conteúdo designado a cada dimensão. A AFC,  $\chi^2(113) = 652$ ,  $p < .001$ , CFI = .900, TLI = .878, RMSEA = .0806, [.0747, .0867]. Esta análise permitiu verificar que os 17 itens se alocaram de forma coerente com as quatro dimensões originais da escala, e apresentaram pesos fatoriais superiores a .53 à exceção do item três da dimensão “Desvios às regras da comunicação verbal” que apresentou uma carga fatorial de .398, como se pode analisar nas tabelas seguintes.

### Análise Fatorial Confirmatória

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	DRCV (1)	0.452	0.0240	18.9	< .001	0.655
	DRCV (2)	0.535	0.0243	22.0	< .001	0.734
	DRCV (3)	0.267	0.0252	10.6	< .001	0.398
	DRCV (4)	0.564	0.0285	19.8	< .001	0.680
	DRCV (5)	0.603	0.0260	23.2	< .001	0.761
	DRCV (6)	0.604	0.0260	23.3	< .001	0.762
Fator 2	DRCNV (1)	0.463	0.0211	21.9	< .001	0.737
	DRCNV (2)	0.483	0.0245	19.7	< .001	0.688
	DRCNV (3)	0.539	0.0249	21.6	< .001	0.734
	DRCNV (4)	0.509	0.0235	21.6	< .001	0.732
	DRCNV (5)	0.415	0.0283	14.7	< .001	0.537
Fator 3	DRM (1)	0.529	0.0280	18.9	< .001	0.688
	DRM (2)	0.504	0.0246	20.4	< .001	0.742
Fator 4	DCT (1)	0.427	0.0259	16.5	< .001	0.622
	DCT (2)	0.493	0.0241	20.5	< .001	0.713
	DCT (3)	0.553	0.0237	23.3	< .001	0.805
	DCT (4)	0.448	0.0245	18.3	< .001	0.661

### Ajustamento do Modelo

#### Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
652	113	< .001

#### Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.900	0.879	0.0806	0.0747	0.0867

[4]

No que compete à fiabilidade da presente escala, isto é, à sua consistência interna, foram utilizados os coeficientes Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o Ómega de McDonald ( $\omega$ ), para verificar a consistência interna da escala global, assim como de cada uma das dimensões individualmente. Relativamente à consistência interna global do instrumento os valores de  $\alpha$  e de  $\omega$ , foram bastantes aceitáveis sendo respetivamente .911 e .912 (1).

No que diz respeito à consistência interna de cada uma das quatro dimensões, na dimensão “Desvios às regras de comunicação verbal”:  $\alpha$  (.826) e  $\omega$  (.830) - (2); “Desvios as regras de comunicação não verbal”  $\alpha$  (.810) e  $\omega$  (.818) - (3); “Desvios as regras de mobilidade”  $\alpha$  (.672) e  $\omega$  (.676)” – (4). Desvios ao cumprimento da tarefa”  $\alpha$  (.784) e  $\omega$  (.792) - (5).

De acordo com Marôco (2018), os valores de alfa e de ômega devem ser superiores a .70, para serem considerados adequados e aceitáveis, assim a escala que pretende avaliar o Desvio às Regras que Perturbam o Bom Funcionamento da Aula, revela-se, de uma maneira geral, uma medida válida e fiável para avaliar a variável da indisciplina em contexto de sala de aula.

1. *Análise da fiabilidade da escala “Desvios às regras que perturbam o funcionamento da aula”*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.911	0.912

2. *Análise da fiabilidade da dimensão “Desvios às regras de Mobilidade”*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.672	0.676

3. *Análise da fiabilidade da dimensão “Desvios às regras de comunicação verbal”*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.826	0.830

4. *Análise da fiabilidade da dimensão “Desvios às regras de comunicação não verbal”*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.810	0.818

5. *Análise da fiabilidade da dimensão “Desvios às regras de cumprimento da tarefa”*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.784	0.792

## ANEXO 8 - Análises Fatoriais e Fiabilidade da Escala de Resiliência Docente

No presente estudo, foi realizada primeiramente uma análise fatorial exploratória (AFE) aos 13 itens da versão da escala multidimensional de resiliência docente (MTRS), adaptada para a população de docentes portugueses, com a intenção de verificar o ajustamento do modelo fatorial da escala em relação às dimensões que este apresenta: resiliência motivacional, emocional, social e profissional.

A AFE, foi realizada de acordo com o método de extração de resíduos mínimos, seguida de uma rotação *Promax*, segundo o número de dimensões que o instrumento apresenta inicialmente (4), sobre os 13 itens da escala.

Segundo a AFE realizada, os 13 itens da escala distribuíram-se por quatro fatores à semelhança da versão adaptada por Peixoto et al. (2019). Pôde-se verificar que a maioria dos itens se agrupou de forma congruente com dimensão correspondente ao conteúdo ao qual cada item se referia, à exceção do item um da dimensão motivacional (“Tenho facilidade em manter a minha motivação e entusiasmo, quando as coisas na escola se tornam desafiantes”), que apresentou uma carga fatorial mais elevada na dimensão emocional, o que se poderia prever pelo facto da motivação e entusiasmo serem conceitos bastante relacionados entre si e com o domínio emocional (Kunter, 2013).

Todos os itens apresentaram cargas fatoriais superiores a .40, à exceção do item um da dimensão emocional (“Quando me sinto triste ou zangado(a) na escola consigo controlar-me e ficar calmo(a)”), que apresentou uma peso fatorial de .349.

No que diz respeito ao ajustamento do modelo fatorial, o teste  $\chi^2(78) = 4171, p < .001$ , KMO = .913, indicou que o modelo fatorial proposto parece estar adequadamente ajustado ao modelo proposto pela escala adaptada por Peixoto et al. (2019).

### Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

	Fator				Singularidade
	1	2	3	4	
Prof 1				0.940	0.235
Prof 2				0.617	0.368
Emc 1		0.349			0.729
Emc 2		0.665			0.651
Emc 3		0.645			0.464
Mot 1		0.847			0.332
Mot 2			0.745		0.352
Mot 3			0.802		0.346
Mot 4			0.613		0.405
Soc 1	0.393				0.598
Soc 2	0.690				0.499
Soc 3	0.650				0.545
Soc 4	0.788				0.428

Nota. Método de extração 'Resíduo mínimo' foi usado em combinação com uma rotação 'promax'

### Verificação de Pressupostos

Teste de Esfericidade de Bartlett

$\chi^2$	gl	p
4131	78	< .001

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

MAA	
Global	0.913
Prof 1	0.866
Prof 2	0.880
Emc 1	0.948
Emc 2	0.917
Emc 3	0.922
Mot 1	0.893
Mot 2	0.909
Mot 3	0.910
Mot 4	0.930
Soc 1	0.947
Soc 2	0.925
Soc 3	0.927
Soc 4	0.928

Com objetivo de confirmar a estrutura fatorial resultante da AFE, foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com os 13 itens, demonstrando valores de .50 para todos os itens, sendo o  $\chi^2(59) = 395$ ,  $p < .001$ , CFI = .918, TLI = .891, RMSEA = .0854, [.0776, .0935]. Esta análise permitiu inferir, através dos indicadores de ajustamento, que o modelo fatorial é congruente com as quatro dimensões da escala de resiliência docente em questão.

### Análise Fatorial Confirmatória

Pesos fatoriais						
Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	Prof 1	0.516	0.0229	22.5	< .001	0.763
	Prof 2	0.652	0.0248	26.3	< .001	0.874
Fator 2	Emc 1	0.437	0.0334	13.1	< .001	0.502
	Emc 2	0.557	0.0401	13.9	< .001	0.531
	Emc 3	0.647	0.0323	20.0	< .001	0.746
Fator 3	Mot 1	0.560	0.0332	16.9	< .001	0.599
	Mot 2	0.510	0.0211	24.1	< .001	0.774
	Mot 3	0.595	0.0247	24.1	< .001	0.774
	Mot 4	0.495	0.0210	23.6	< .001	0.760
Fator 4	Soc 1	0.556	0.0295	18.8	< .001	0.653
	Soc 2	0.473	0.0232	20.4	< .001	0.695
	Soc 3	0.440	0.0232	19.0	< .001	0.658
	Soc 4	0.493	0.0231	21.3	< .001	0.720

### Ajustamento do Modelo

#### Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
395	59	< .001

#### Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.918	0.891	0.0854	0.0776	0.0935

[4]

No que compete à fiabilidade da presente escala, isto é, à sua consistência interna, foram utilizados os coeficientes Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o Ómega de McDonald ( $\omega$ ), para verificar a consistência interna da escala do ponto de vista global, assim como de cada uma das dimensões individualmente. Relativamente à consistência interna global do instrumento os valores de  $\alpha$  e de  $\omega$ , foram bastantes aceitáveis sendo respetivamente .885 e .893 (1). No que diz respeito à consistência interna de cada uma das quatro dimensões, na dimensão profissional:  $\alpha$  (.798) e  $\omega$  (.801) (2); na dimensão emocional:  $\alpha$  (.614) e  $\omega$  (.625) (3); na dimensão motivacional:  $\alpha$  (.789) e  $\omega$  (.815) (4), e por fim, na dimensão social:  $\alpha$  (.767) e  $\omega$  (.776) (5).

Através dos valores de consistência interna de cada uma das dimensões da escala da resiliência, pode-se concluir que o valor da consistência interna da dimensão emocional é mais reduzido, contudo, não condiciona a consistência interna, do ponto de vista global da escala.

1. *Análise da Fiabilidade da Escala de Resiliência Docente*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.885	0.893

2. *Análise da fiabilidade da dimensão profissional*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.798	0.801

3. *Análise da fiabilidade da dimensão emocional*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.614	0.625

4. *Análise da fiabilidade da dimensão motivacional*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.789	0.815

5. *Análise da fiabilidade da dimensão social*

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.767	0.776

## ANEXO 9 - Análises Fatoriais e Fiabilidade da Escala de Perceção de Autoeficácia para Professores

No presente estudo, foi realizada uma AFE, sobre os 13 itens, que demonstrou a distribuição dos mesmos por 3 fatores, contrariamente à versão da escala adaptada por Moura e Costa (2016), contudo, semelhante ao resultado da AFE realizada pelo estudo anteriormente referido de Duarte (2023). Os itens um, três, quatro e 13 demonstraram uma carga fatorial mais reduzida comparativamente aos restantes itens cuja saturação foi superior a .40.

Ao nível do ajustamento do modelo, os valores do  $\chi^2 (78) = 5263$ ,  $p < .001$ , e de KMO = .95, revelaram um bom ajustamento da estrutura fatorial apresentada.

### Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

	Fator			Singularidade
	1	2	3	
1	0.392		0.419	0.587
2			0.683	0.541
3	0.318		0.388	0.548
4	0.306		0.410	0.402
5		0.373	0.596	0.363
6	0.404			0.370
7	0.901			0.272
8		0.472		0.516
9	0.509	0.347		0.353
10	0.701			0.418
11	0.544			0.462
12		0.856		0.364
13	0.334	0.511		0.392

Nota. Método de extração 'Resíduo mínimo' foi usado em combinação com uma rotação 'promax'

[3]

### Verificação de Pressupostos

Teste de Esfericidade de Bartlett

$\chi^2$	gl	p
5263	78	< .001

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

MAA	
Global	0.956
1	0.960
2	0.954
3	0.969
4	0.965
5	0.950
6	0.963
7	0.946
8	0.956
9	0.949
10	0.958
11	0.966
12	0.934
13	0.958

O facto da AFE, ter indicado uma estrutura fatorial dos 13 itens distribuídos por três fatores distintos, levou à realização de uma análise fatorial confirmatória (AFC), então realizada com os 13 itens da escala, demonstrando cargas fatoriais superiores a .60 para todos os itens.

A AFC ainda demonstrou um bom ajustamento do modelo fatorial sendo os valores de  $\chi^2(65) = 353$ ,  $p < .001$ , CFI = .945, TLI = .934, RMSEA = .0778, [.0700, .0859].

## Análise Fatorial Confirmatória

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	1	0.475	0.0279	17.0	< .001	0.589
	2	0.535	0.0314	17.0	< .001	0.589
	3	0.510	0.0262	19.4	< .001	0.654
	4	0.484	0.0202	24.0	< .001	0.765
	5	0.528	0.0236	22.4	< .001	0.727
	6	0.551	0.0216	25.5	< .001	0.796
	7	0.614	0.0245	25.1	< .001	0.788
	8	0.505	0.0249	20.3	< .001	0.677
	9	0.581	0.0230	25.3	< .001	0.792
	10	0.603	0.0265	22.7	< .001	0.736
	11	0.523	0.0240	21.8	< .001	0.714
	12	0.480	0.0244	19.7	< .001	0.662
	13	0.575	0.0246	23.4	< .001	0.752

[4]

## Ajustamento do Modelo

Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
353	65	< .001

>

Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.945	0.934	0.0778	0.0700	0.0859

Ao nível da consistência interna da escala de percepção de autoeficácia docente, os valores de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o Ómega de McDonald ( $\omega$ ), foram respetivamente de .928 e .931, o que se conclui que o instrumento em questão apresenta uma elevada fiabilidade.

## Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.928	0.931

[3]

## ANEXO 10 - Análises Fatoriais e Fiabilidade da Escala de Compromisso Docente

Para o presente estudo, foi realizada uma AFE, para verificar a estrutura fatorial da escala, e verificou-se uma estrutura unidimensional, com os três itens distribuídos por apenas um fator, à semelhança da escala original. Todos os itens apresentaram uma carga fatorial superior .70.

No que diz respeito à adequação do modelo à estrutura teórica da escala original, a AFE demonstrou através do teste  $\chi^2(3) = 1443$ ,  $p < .001$ , e do valor de  $KMO = .727$ , um bom ajustamento face ao modelo teórico da escala.

### Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

	Fator	
	1	Singularidade
1	0.771	0.405
2	0.892	0.205
3	0.929	0.137

Nota. Método de extração 'Resíduo mínimo' foi usado em combinação com uma rotação 'promax'

[3]

### Verificação de Pressupostos

Teste de Esfericidade de Bartlett

$\chi^2$	gl	p
1443	3	< .001

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

MAA	
Global	0.727
1	0.840
2	0.700
3	0.678

Foi realizada ainda uma análise fatorial confirmatória (AFC), que veio confirmar a estrutura fatorial já mencionada, revelando à semelhança do primeiro procedimento estatístico mencionado, um bom ajustamento do modelo teórico:  $CFI = 1.000$ ,  $TLI = .100$ ,  $RMSEA = 0.0$ ,  $[0.0]$ .

### Análise Fatorial Confirmatória

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	1	1.31	0.0537	24.3	< .001	0.771
	2	1.62	0.0543	29.8	< .001	0.892
	3	1.60	0.0502	31.8	< .001	0.929

[4]

### Ajustamento do Modelo

Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
6.63e-13	0	NaN

Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
1.000	1.00	0.00	0.00	0.00

A análise da consistência interna do instrumento em questão, demonstrou através dos valores Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o Ómega de McDonald ( $\omega$ ), que foram respectivamente .89 e .90, uma elevada fiabilidade ao nível da medida do compromisso docente.

## Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.897	0.900

[3]

## ANEXO 11 - Análise Estatística para Verificação da Hipótese 1

Estatísticas Descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
MEDIA_TOTAL_AUTO	731	1,00	5,00	3,9220	,55668
MEDIA_TOTAL_RESILIENTIA	780	1,00	5,00	2,1435	,80710
DPROF	780	1,00	5,00	1,9154	,64979
D.EMOCIONAL	780	1,00	5,00	2,1872	,70068
D.MOT	780	1,00	5,00	1,8135	,59696
D.SOCIAL	780	1,00	5,00	1,8478	,55662
N válido (de lista)	708				

Correlações			
		MEDIA_RES_T OTAL_INV	MEDIA_TOTAL _AUTO
MEDIA_RES_TOTAL_INV	Correlação de Pearson	1	,322**
	Sig. (2 extremidades)		<,001
	N	780	708
MEDIA_TOTAL_AUTO	Correlação de Pearson	,322**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	
	N	708	731

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

Correlações						
		MEDIA_TOTAL _AUTO	DPROF_INV	D. EMOCIONAL_I NV	D.MOT_INV	D.SOCIAL_INV
MEDIA_TOTAL_AUTO	Correlação de Pearson	1	,196**	,266**	,229**	,172**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001	,005
	N	731	536	271	253	270
DPROF_INV	Correlação de Pearson	,196**	1	,618**	,723**	,652**
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001	<,001
	N	536	590	248	231	248
D.EMOCIONAL_INV	Correlação de Pearson	,266**	,618**	1	,840**	,681**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001	<,001
	N	271	248	299	132	132
D.MOT_INV	Correlação de Pearson	,229**	,723**	,840**	1	,919**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	253	231	132	281	125
D.SOCIAL_INV	Correlação de Pearson	,172**	,652**	,681**	,919**	1
	Sig. (2 extremidades)	,005	<,001	<,001	<,001	
	N	270	248	132	125	295

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

ANEXO 12 - Análise Estatística para Verificação da Hipótese 2

**Estatísticas Descritivas**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
MEDIA_TOTAL_AUTO	731	1,00	5,00	3,9220	,55668
MEDIA_TOTAL_COM	747	1,00	6,00	3,0272	1,58927
N válido (de lista)	713				

**Correlações**

		MEDIA_TOTAL _AUTO	MEDIA_TOTAL _COM_REC
MEDIA_TOTAL_AUTO	Correlação de Pearson	1	,189**
	Sig. (2 extremidades)		<,001
	N	731	713
MEDIA_TOTAL_COM_REC	Correlação de Pearson	,189**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	
	N	713	747

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

## ANEXO 13 - Análise Estatística para Verificação da Hipótese 3

### Estatísticas Descritivas

	Média	Desvio Padrão	N
MEDIA_TOTAL_AUTO	3,9220	,55668	731
MEDIA_TOTAL_IND	2,4247	,46628	733

### Correlações

		MEDIA_TOTAL _AUTO	MEDIA_TOTAL _IND
MEDIA_TOTAL_AUTO	Correlação de Pearson	1	-,234**
	Sig. (2 extremidades)		<,001
	N	731	699
MEDIA_TOTAL_IND	Correlação de Pearson	-,234**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	
	N	699	733

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

### Estatísticas Descritivas

	Média	Desvio Padrão	N
MEDIA_TOTAL_AUTO	3,9220	,55668	731
DRCV	2,5007	,55122	733
DRCNV	2,4314	,53444	733
DRM	2,3199	,62967	733
DRCT	2,4468	,53488	733

### Correlações

		MEDIA_TOTAL _AUTO	DRCV	DRCNV	DRM	DRCT
MEDIA_TOTAL_AUTO	Correlação de Pearson	1	-,186**	-,211**	-,169**	-,212**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001	<,001
	N	731	699	699	699	699
DRCV	Correlação de Pearson	-,186**	1	,674**	,649**	,535**
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001	<,001
	N	699	733	733	733	733
DRCNV	Correlação de Pearson	-,211**	,674**	1	,553**	,573**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001	<,001
	N	699	733	733	733	733
DRM	Correlação de Pearson	-,169**	,649**	,553**	1	,511**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	699	733	733	733	733
DRCT	Correlação de Pearson	-,212**	,535**	,573**	,511**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	
	N	699	733	733	733	733

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

## ANEXO 14 - Análise Estatística para Verificação da Hipótese 4

### Estadísticas Descriptivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
DRCV	733	1,00	4,00	2,5007	,55122
DRCNV	733	1,00	4,00	2,4314	,53444
DRM	733	1,00	4,00	2,3199	,62967
DRCT	733	1,00	4,00	2,4468	,53488
MEDIA_TOTAL_IND	733	1,00	4,00	2,4247	,46628
MEDIA_TOTAL_RESILIE NCIA	780	1,00	5,00	2,1435	,80710
DPROF	780	1,00	5,00	1,9154	,64979
D.EMOCIONAL	780	1,00	5,00	2,1872	,70068
D.MOT	780	1,00	5,00	1,8135	,59696
D.SOCIAL	780	1,00	5,00	1,8478	,55662
N válido (de lista)	709				

### Estadísticas Descriptivas

	Média	Desvio Padrão	N
MEDIA_TOTAL_IND	2,4247	,46628	733
MEDIA_RES_TOTAL_INV	4,0741	,50982	780

### Correlações

		MEDIA_TOTAL _IND	MEDIA_RES_T OTAL_INV
MEDIA_TOTAL_IND	Correlação de Pearson	1	-,277**
	Sig. (2 extremidades)		<,001
	N	733	709
MEDIA_RES_TOTAL_INV	Correlação de Pearson	-,277**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	
	N	709	780

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

### Correlações

		DRCV	DRCNV	DRM	DRCT	D.PROF_REC	D. EMOCIONAL_ REC	D.MOT_REC	D. SOCIAL_REC
DRCV	Correlação de Pearson	1	,674**	,649**	,535**	-,169**	-,331**	-,290**	-,161**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,008
	N	733	733	733	733	535	269	255	272
DRCNV	Correlação de Pearson	,674**	1	,553**	,573**	-,160**	-,313**	-,243**	-,145*
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,016
	N	733	733	733	733	535	269	255	272
DRM	Correlação de Pearson	,649**	,553**	1	,511**	-,145**	-,256**	-,214**	-,116
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	,055
	N	733	733	733	733	535	269	255	272
DRCT	Correlação de Pearson	,535**	,573**	,511**	1	-,168**	-,254**	-,243**	-,154*
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	,011
	N	733	733	733	733	535	269	255	272
D.PROF_REC	Correlação de Pearson	-,169**	-,160**	-,145**	-,168**	1	,618**	,723**	,652**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001
	N	535	535	535	535	590	248	231	248
D.EMOCIONAL_REC	Correlação de Pearson	-,331**	-,313**	-,256**	-,254**	,618**	1	,840**	,681**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001
	N	269	269	269	269	248	299	132	132
D.MOT_REC	Correlação de Pearson	-,290**	-,243**	-,214**	-,243**	,723**	,840**	1	,919**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	255	255	255	255	231	132	281	125
D.SOCIAL_REC	Correlação de Pearson	-,161**	-,145*	-,116	-,154*	,652**	,681**	,919**	1
	Sig. (2 extremidades)	,008	,016	,055	,011	<,001	<,001	<,001	
	N	272	272	272	272	248	132	125	295

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

\* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

## ANEXO 15 - Análise Estatística para Verificação da Hipótese 5

### Correlações

#### Estatísticas Descritivas

	Média	Desvio Padrão	N
MEDIA_TOTAL_IND	2,4247	,46628	733
MEDIA_TOTAL_COM_REC	3,9728	1,58927	747

#### Correlações

		MEDIA_TOTAL_IND	MEDIA_TOTAL_COM_REC
MEDIA_TOTAL_IND	Correlação de Pearson	1	-,265**
	Sig. (2 extremidades)		<,001
	N	733	713
MEDIA_TOTAL_COM_REC	Correlação de Pearson	-,265**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	
	N	713	747

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

#### Estatísticas Descritivas

	Média	Desvio Padrão	N
MEDIA_TOTAL_COM_REC	3,9728	1,58927	747
DRCV	2,5007	,55122	733
DRCNV	2,4314	,53444	733
DRM	2,3199	,62967	733
DRCT	2,4468	,53488	733

#### Correlações

		MEDIA_TOTAL_COM_REC	DRCV	DRCNV	DRM	DRCT
MEDIA_TOTAL_COM_REC	Correlação de Pearson	1	-,268**	-,245**	-,193**	-,175**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001	<,001
	N	747	713	713	713	713
DRCV	Correlação de Pearson	-,268**	1	,674**	,649**	,535**
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001	<,001
	N	713	733	733	733	733
DRCNV	Correlação de Pearson	-,245**	,674**	1	,553**	,573**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001	<,001
	N	713	733	733	733	733
DRM	Correlação de Pearson	-,193**	,649**	,553**	1	,511**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	713	733	733	733	733
DRCT	Correlação de Pearson	-,175**	,535**	,573**	,511**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	
	N	713	733	733	733	733

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

## ANEXO 16 - Análise Estatística para Verificação da Hipótese 6

### Estatísticas Descritivas

	Ciclo_Ens	Média	Estatística do teste Padrão	N
DRCV	1,00	2,4304	,54596	182
	2,00	2,5289	,59728	127
	3,00	2,6024	,51901	197
	4,00	2,4530	,54515	227
	Total	2,5007	,55122	733
DRCNV	1,00	2,2681	,56625	182
	2,00	2,4614	,53720	127
	3,00	2,5523	,46986	197
	4,00	2,4405	,53027	227
	Total	2,4314	,53444	733
DRM	1,00	2,3049	,64296	182
	2,00	2,2953	,62474	127
	3,00	2,3655	,61522	197
	4,00	2,3062	,63619	227
	Total	2,3199	,62967	733
DRCT	1,00	2,2431	,53563	182
	2,00	2,4409	,53680	127
	3,00	2,5013	,50032	197
	4,00	2,5661	,51850	227
	Total	2,4468	,53488	733

### Testes multivariados<sup>a</sup>

Efeito		Valor	F	gl de hipótese	Erro gl	Sig.	Eta parcial quadrado
Intercepto	Rastreio de Pillai	,966	5147,507 <sup>b</sup>	4,000	726,000	<,001	,966
	Lambda de Wilks	,034	5147,507 <sup>b</sup>	4,000	726,000	<,001	,966
	Rastreio de Hotelling	28,361	5147,507 <sup>b</sup>	4,000	726,000	<,001	,966
	Maior raiz de Roy	28,361	5147,507 <sup>b</sup>	4,000	726,000	<,001	,966
Ciclo_Ens	Rastreio de Pillai	,110	6,947	12,000	2184,000	<,001	,037
	Lambda de Wilks	,892	7,061	12,000	1921,107	<,001	,037
	Rastreio de Hotelling	,118	7,144	12,000	2174,000	<,001	,038
	Maior raiz de Roy	,088	16,092 <sup>c</sup>	4,000	728,000	<,001	,081

### Testes de efeitos entre sujeitos

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	DRCV	3,553 <sup>a</sup>	3	1,184	3,945	,008	,016
	DRCNV	7,864 <sup>b</sup>	3	2,621	9,497	<,001	,038
	DRM	,570 <sup>c</sup>	3	,190	,478	,698	,002
	DRCT	11,368 <sup>d</sup>	3	3,789	13,948	<,001	,054
Intercepto	DRCV	4389,212	1	4389,212	14619,773	<,001	,953
	DRCNV	4136,741	1	4136,741	14987,394	<,001	,954
	DRM	3762,266	1	3762,266	9468,679	<,001	,929
	DRCT	4161,510	1	4161,510	15317,513	<,001	,955
Ciclo_Ens	DRCV	3,553	3	1,184	3,945	,008	,016
	DRCNV	7,864	3	2,621	9,497	<,001	,038
	DRM	,570	3	,190	,478	,698	,002
	DRCT	11,368	3	3,789	13,948	<,001	,054
Padrão	DRCV	218,864	729	,300			
	DRCNV	201,215	729	,276			
	DRM	289,659	729	,397			
	DRCT	198,057	729	,272			
Total	DRCV	4806,167	733				
	DRCNV	4542,280	733				
	DRM	4235,250	733				
	DRCT	4597,750	733				
Total corrigido	DRCV	222,416	732				
	DRCNV	209,078	732				
	DRM	290,229	732				
	DRCT	209,425	732				

### Estatísticas Descritivas

Variável dependente: MEDIA\_TOTAL\_AUTO

ANOS_SERV_REC	Média	Estatística do teste Padrão	N
0-10 ANOS DE SERVIÇO	3,8660	,50168	124
11-25 ANOS DE SERVIÇO	3,9758	,57754	184
26-30 ANOS DE SERVIÇO	3,9458	,55958	159
31-35 ANOS DE SERVIÇO	3,9186	,49253	137
MAIOR OU IGUAL A 36	3,8728	,63272	127
Total	3,9220	,55668	731

### Teste de igualdade de variâncias do erro de Levene<sup>a</sup>

		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
DRCV	Com base em média	1,055	3	729	,368
	Com base em mediana	1,026	3	729	,380
	Com base em mediana e com gl ajustado	1,026	3	713,220	,380
	Com base em média aparada	1,045	3	729	,372
DRCNV	Com base em média	2,977	3	729	,031
	Com base em mediana	3,071	3	729	,027
	Com base em mediana e com gl ajustado	3,071	3	721,576	,027
	Com base em média aparada	3,038	3	729	,028
DRM	Com base em média	,510	3	729	,675
	Com base em mediana	,536	3	729	,658
	Com base em mediana e com gl ajustado	,536	3	684,588	,658
	Com base em média aparada	,482	3	729	,695
DRCT	Com base em média	,672	3	729	,569
	Com base em mediana	,643	3	729	,588
	Com base em mediana e com gl ajustado	,643	3	726,474	,588
	Com base em média aparada	,667	3	729	,573

**DRCV**

**Comparações múltiplas**

Variável dependente	Método	(i) Ciclo_Ens	(j) Ciclo_Ens	Diferença média (i-j)	Estatística do teste Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
							Limite inferior	Limite superior
DRCV	Tukey HSD	1,00	2,00	-.0985	.06335	.406	-.2616	.0647
			3,00	-.1720*	.05633	.013	-.3170	-.0269
			4,00	-.0226	.05452	.976	-.1630	.1178
		2,00	1,00	.0985	.06335	.406	-.0647	.2616
			3,00	-.0735	.06235	.641	-.2341	.0871
			4,00	.0759	.06072	.596	-.0805	.2322
		3,00	1,00	.1720*	.05633	.013	.0269	.3170
			2,00	.0735	.06235	.641	-.0871	.2341
			4,00	.1494*	.05335	.027	.0120	.2867
		4,00	1,00	.0226	.05452	.976	-.1178	.1630
			2,00	-.0759	.06072	.596	-.2322	.0805
			3,00	-.1494*	.05335	.027	-.2867	-.0120
	DMS	1,00	2,00	-.0985	.06335	.121	-.2228	.0259
			3,00	-.1720*	.05633	.002	-.2826	-.0614
			4,00	-.0226	.05452	.678	-.1296	.0844
		2,00	1,00	.0985	.06335	.121	-.0259	.2228
			3,00	-.0735	.06235	.239	-.1959	.0489
			4,00	.0759	.06072	.212	-.0433	.1951
		3,00	1,00	.1720*	.05633	.002	.0614	.2826
			2,00	.0735	.06235	.239	-.0489	.1959
			4,00	.1494*	.05335	.005	.0446	.2541
		4,00	1,00	.0226	.05452	.678	-.0844	.1296
			2,00	-.0759	.06072	.212	-.1951	.0433
			3,00	-.1494*	.05335	.005	-.2541	-.0446
DRCNV	Tukey HSD	1,00	2,00	-.1933*	.06074	.008	-.3497	-.0369
			3,00	-.2842*	.05402	<.001	-.4232	-.1451
			4,00	-.1724*	.05227	.006	-.3070	-.0378
		2,00	1,00	.1933*	.06074	.008	.0369	.3497
			3,00	-.0909	.05979	.426	-.2448	.0631
			4,00	.0209	.05822	.984	-.1290	.1708
		3,00	1,00	.2842*	.05402	<.001	.1451	.4232
			2,00	.0909	.05979	.426	-.0631	.2448
			4,00	.1118	.05116	.128	-.0200	.2435
		4,00	1,00	.1724*	.05227	.006	.0378	.3070
			2,00	-.0209	.05822	.984	-.1708	.1290
			3,00	-.1118	.05116	.128	-.2435	.0200
	DMS	1,00	2,00	-.1933*	.06074	.002	-.3125	-.0740
			3,00	-.2842*	.05402	<.001	-.3902	-.1781
			4,00	-.1724*	.05227	.001	-.2750	-.0698
		2,00	1,00	.1933*	.06074	.002	.0740	.3125
			3,00	-.0909	.05979	.129	-.2082	.0265
			4,00	.0209	.05822	.720	-.0934	.1352
		3,00	1,00	.2842*	.05402	<.001	.1781	.3902
			2,00	.0909	.05979	.129	-.0265	.2082
			4,00	.1118	.05116	.029	.0113	.2122
		4,00	1,00	.1724*	.05227	.001	.0698	.2750
			2,00	-.0209	.05822	.720	-.1352	.0934
			3,00	-.0909	.05979	.129	-.2082	.0265
DRM	Tukey HSD	1,00	2,00	-.1118*	.05116	.008	-.2177	-.0133
			3,00	-.0087	.07288	.999	-.11780	.1573
			4,00	-.0605	.06481	.787	-.2274	.1063
		2,00	1,00	.0012	.06272	1,000	-.1627	.1603
			3,00	-.0097	.07288	.999	-.1973	.1780
			4,00	-.0702	.07173	.762	-.2549	.1145
		3,00	1,00	.0109	.06985	.999	-.1908	.1690
			2,00	.0605	.06481	.787	-.1063	.2274
			4,00	.0702	.07173	.762	-.1145	.2549
		4,00	1,00	.0593	.06138	.769	-.0987	.2174
			2,00	.0012	.06272	1,000	-.1603	.1627
			3,00	.0109	.06985	.999	-.1690	.1908
	DMS	1,00	2,00	-.0593	.06138	.769	-.2174	.0987
			3,00	-.0097	.07288	.994	-.1334	.1528
			4,00	-.0605	.06481	.351	-.1878	.0667
		2,00	1,00	.0012	.06272	.984	-.1244	.1219
			3,00	-.0097	.07288	.994	-.1528	.1334
			4,00	-.0702	.07173	.328	-.2110	.0706
		3,00	1,00	.0109	.06985	.876	-.1480	.1262
			2,00	.0605	.06481	.351	-.0667	.1878
			4,00	.0702	.07173	.328	-.0706	.2110
		4,00	1,00	.0593	.06138	.334	-.0612	.1798
			2,00	.0012	.06272	.984	-.1219	.1244
			3,00	.0109	.06985	.876	-.1262	.1480
DRCT	Tukey HSD	1,00	2,00	-.0593	.06138	.334	-.1798	.0612
			3,00	-.1978*	.06027	.006	-.3530	-.0426
			4,00	-.2581*	.05359	<.001	-.3961	-.1201
		2,00	1,00	.0593	.06138	.334	-.0612	.1798
			3,00	.1978*	.06027	.006	.3530	.0426
			4,00	.2581*	.05359	<.001	.3961	.1201
		3,00	1,00	.1251	.05776	.134	-.2739	.0236
			2,00	.0603	.05932	.740	-.2131	.0924
			4,00	-.1251	.05776	.134	-.2739	.0236
		4,00	1,00	.2581*	.05359	<.001	.1201	.3961
			2,00	.0603	.05932	.740	-.0924	.2131
			3,00	-.0648	.05075	.578	-.1955	.0659
	DMS	1,00	2,00	.3229*	.05186	<.001	.1894	.4565
			3,00	.1251	.05776	.134	-.0236	.2739
			4,00	.0648	.05075	.578	-.0659	.1955
		2,00	1,00	-.1978*	.06027	.001	-.3161	-.0795
			3,00	-.2581*	.05359	<.001	-.3633	-.1529
			4,00	-.3229*	.05186	<.001	-.4248	-.2211
		3,00	1,00	.1978*	.06027	.001	.0795	.3161
			2,00	.0603	.05932	.309	-.1768	.0561
			4,00	-.1251	.05776	.031	-.2385	-.0117
		4,00	1,00	.2581*	.05359	<.001	.1529	.3633
			2,00	.0603	.05932	.309	-.0561	.1768
			3,00	-.0648	.05075	.202	-.1645	.0348

Ciclo_Ens	N	Subconjunto	
		1	2
Tukey HSD <sup>a,b,c</sup>	1,00	182	2,4304
	4,00	227	2,4530
	2,00	127	2,5289
	3,00	197	2,6024
	Sig.		.334

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.  
Com base em médias observadas.  
O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,300.

- a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 175,055.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.
- c. Alfa = ,05.

**DRCNV**

Ciclo_Ens	N	Subconjunto	
		1	2
Tukey HSD <sup>a,b,c</sup>	1,00	182	2,2681
	4,00	227	2,4405
	2,00	127	2,4614
	3,00	197	2,5523
	Sig.		1,000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.  
Com base em médias observadas.  
O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,276.

- a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 175,055.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.
- c. Alfa = ,05.

**DRM**

Ciclo_Ens	N	Subconjunto
		1
Tukey HSD <sup>a,b,c</sup>	2,00	127
	1,00	182
	4,00	227
	3,00	197
	Sig.	

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.  
Com base em médias observadas.  
O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,397.

- a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 175,055.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.
- c. Alfa = ,05.

**DRCT**

Ciclo_Ens	N	Subconjunto	
		1	2
Tukey HSD <sup>a,b,c</sup>	1,00	182	2,2431
	2,00	127	2,4409
	3,00	197	2,5013
	4,00	227	2,5661
	Sig.		1,000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.  
Com base em médias observadas.  
O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,272.

- a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 175,055.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.
- c. Alfa = ,05.

## ANEXO 17 - Análise Estatística para Responder à Questão de Investigação 7

### ➔ Análise Univariada de Variância

#### Fatores entre sujeitos

	Rótulo de valor	N	
ANOS_SERV_REC	1,00	0-10 ANOS DE SERVIÇO	124
	2,00	11-25 ANOS DE SERVIÇO	184
	3,00	26-30 ANOS DE SERVIÇO	159
	4,00	31-35 ANOS DE SERVIÇO	137
	5,00	MAIOR OU IGUAL A 36	127

#### Estatísticas Descritivas

Variável dependente: MEDIA\_TOTAL\_AUTO

ANOS_SERV_REC	Média	Estatística do teste Padrão	N
0-10 ANOS DE SERVIÇO	3,8660	,50168	124
11-25 ANOS DE SERVIÇO	3,9758	,57754	184
26-30 ANOS DE SERVIÇO	3,9458	,55958	159
31-35 ANOS DE SERVIÇO	3,9186	,49253	137
MAIOR OU IGUAL A 36	3,8728	,63272	127
Total	3,9220	,55668	731

#### Teste de igualdade de variâncias do erro de Levene<sup>a,b</sup>

		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
MEDIA_TOTAL_AUTO	Com base em média	,967	4	726	,425
	Com base em mediana	,933	4	726	,444
	Com base em mediana e com gl ajustado	,933	4	696,552	,444
	Com base em média aparada	,937	4	726	,442

Testa a hipótese nula de que a variância do erro da variável dependente é igual entre grupos.

a. Variável dependente: MEDIA\_TOTAL\_AUTO

b. Design: Intercepto + ANOS\_SERV\_REC

#### Testes de efeitos entre sujeitos

Variável dependente: MEDIA\_TOTAL\_AUTO

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	1,320 <sup>a</sup>	4	,330	1,065	,373	,006
Intercepto	10964,388	1	10964,388	35393,453	<,001	,980
ANOS_SERV_REC	1,320	4	,330	1,065	,373	,006
Padrão	224,904	726	,310			
Total	11470,669	731				
Total corrigido	226,224	730				

a. R Quadrado = ,006 (R Quadrado Ajustado = ,000)

## ANEXO 18 – Carta de Consentimento Informado



### A relação entre a Indisciplina, as Crenças de Autoeficácia Docente para a Gestão do Comportamento, Resiliência e Compromisso com a Profissão, em Professores do Terceiro Ciclo.

*Consentimento Informado*

*Instrumentos de Recolha de Dados*



### Consentimento Informado para os Professores

#### Convite à Participação em estudo

Caro/a Professor/a,

O meu nome é Catarina Gonçalves e sou estudante de Mestrado em Psicologia da Educação no ISPA- Instituto Universitário. No âmbito da realização do meu projeto de investigação, acerca da indisciplina escolar, sob orientação do professor Doutor Francisco Peixoto, convido-o (a) a participar no presente estudo.

O **objetivo** do presente projeto de investigação é conhecer a relação entre a indisciplina escolar e a resiliência dos docentes, crenças de autoeficácia e com o compromisso que estes têm com a profissão, e por este motivo é destinado a todos os professores desde o 1º ciclo do ensino básico, ao ensino Secundário.

A sua participação é **livre e voluntária**, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa ação possa prejudicá-lo. Contudo, a mesma é bastante importante, para a concretização do estudo em questão. Se a sua decisão for participar, é essencial que leia com atenção cada questão e selecione a opção que melhor representa o seu caso/opinião/crenças enquanto **professor no desempenho das suas funções**. Deve ter em consideração que não existem respostas corretas/incorrectas.

A sua participação, consiste no preenchimento do questionário em baixo apresentado, no formato **online**.

O questionário seguinte, rege-se pelos **princípios éticos** subjacentes à investigação em Psicologia da Educação. Todas as informações por si transmitidas, serão codificadas por forma a garantir o anonimato da sua participação. Os dados serão guardados durante o período de realização da dissertação de mestrado, contudo, não serão guardadas informações que possibilitem a sua identificação, garantindo, deste modo, o **anonimato e confidencialidade dos dados**, em todo e qualquer documento de investigação publicado.

A sua participação é bastante importante dado que, para além de contribuir para o avanço da investigação científica na área da psicologia da Educação, possibilitará um conhecimento mais concreto e real acerca das consequências da indisciplina escolar no desempenho da atividade docente.

**Se desejar colocar alguma questão** acerca do estudo ou da sua participação, poderá contactar-me através do email: [goncalvescaterina078@gmail.com](mailto:gonalvescaterina078@gmail.com), ou através [28409@alunos.ispa.pt](mailto:28409@alunos.ispa.pt).

- Sim, aceito participar.
- Não, não aceito participar.

## ANEXO 19 – E-mail Enviado para os Professores e Diretores das Escolas Contactas

**Título do estudo:** A Relação entre a Indisciplina em Sala de Aula, com as Crenças de Autoeficácia Docente para a Gestão do Comportamento, Resiliência e Compromisso com a Profissão, em Professores do Ensino Básico e Secundário.

**Investigadores:** Catarina Lopes Gonçalves e Professor Doutor Francisco Peixoto

**Instituição:** ISPA- Instituto Universitário

**Endereço Eletrónico:** [28409@alunos.ispa.pt](mailto:28409@alunos.ispa.pt)

Estimado(a) Diretor (a)

O Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Universitário está a realizar uma investigação sobre a indisciplina em contexto escolar e os efeitos desta na vida dos professores. Este trabalho é realizado por mim, Catarina Gonçalves sob orientação científica do Professor Doutor Francisco Peixoto. No sentido de podermos ter o máximo de participantes neste estudo convido-o(a) a participar no mesmo e a divulgá-lo entre os professores do Agrupamento de Escolas que dirige.

O estudo foi autorizado pela DGE (autorização nº 0374900065) e a participação consiste na resposta a um inquérito online cujo link se disponibiliza abaixo. O tempo estimado de preenchimento é cerca de 10 minutos e gostaríamos de salientar a importância da colaboração dos professores no presente estudo, permitindo um maior conhecimento dos efeitos da indisciplina em vários aspetos da vida profissional dos professores.

Todas as informações recolhidas neste inquérito serão anónimas e absolutamente confidenciais.

Para aceder ao questionário e para mais informações acerca do estudo siga o link:

[https://ispawjrc.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_aXaJOTtVZstYQTA](https://ispawjrc.qualtrics.com/jfe/form/SV_aXaJOTtVZstYQTA)

Agradecemos desde já o preenchimento e a divulgação do referido questionário. Qualquer esclarecimento adicional de que necessite, não hesite em contactar através do email: [28409@alunos.ispa.pt](mailto:28409@alunos.ispa.pt)

Com os melhores cumprimentos

Catarina Gonçalves

Francisco Peixoto

## ANEXO 20 – E-mail de Autorização ao MIME

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0374900065, com a designação *A relação entre a Indisciplina, as Crenças de Autoeficácia Docente para a Gestão do Comportamento, Resiliência e Compromisso com a Profissão, em Professores do Ensino Básico e Secundário*, registado em 02-09-2024, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Francisco Peixoto

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas, dando conhecimento das mesmas a orientadora da investigação académica/responsável pelo estudo.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE