

Autoeficácia docente e indisciplina: Perceções de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

Um clima escolar positivo prediz positivamente a autoeficácia dos professores. Este artigo reporta os resultados de um estudo que explorou as relações entre as crenças de autoeficácia de professores portugueses para gerir a indisciplina em sala aula, o clima escolar e clima de sala de aula. Participaram 400 professores do 3.º ciclo do ensino básico, os quais responderam a três questionários que avaliam as suas crenças de autoeficácia sobre gestão de sala de aula, clima escolar e clima de sala de aula. A análise de dados, baseada em medidas de estatística inferencial, revela que os professores, de modo geral, possuem crenças de autoeficácia elevadas na gestão da indisciplina. Conclui-se, ainda, que os professores com maior tempo de serviço docente, maior tempo de serviço na mesma escola e que receberam formação para gerir a indisciplina detêm crenças de autoeficácia sobre gestão da indisciplina mais elevadas. Por último, professores que percecionam o clima escolar e clima de sala de aula como sendo mais positivo apresentam níveis mais elevados de autoeficácia na gestão da indisciplina. Os resultados obtidos permitem confirmar a importância do clima escolar e de sala de aula, inferindo-se que a percepção de eficácia docente é influenciada pelo clima das organizações escolares onde os professores exercem a sua profissão. Com base nos resultados mais significativos são discutidas as implicações para a formação inicial e contínua de professores.

Palavras-chave: Autoeficácia; Indisciplina escolar; Clima de sala de aula; Gestão de sala de aula.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A literatura sugere que a indisciplina em sala de aula se relaciona com o sucesso académico e bem-estar de professores e alunos (e.g., Bru, 2009; Klassen & Chiu, 2010; Närhi et al., 2017; Wagner et al., 2005). Nos últimos dois anos, em fóruns informais, os professores têm reportado um aumento dos níveis de indisciplina em sala de aula. Importa identificar aspetos e relações estruturantes que permitam compreender e intervir estrategicamente em meio escolar, considerando as relações entre clima, qualidade do ensino e sucesso académico (e.g., Thapa et al., 2013; Uline & Tschannen-Moran, 2008; Wang & Degol, 2016). As atitudes e os comportamentos do professor estruturam os seus métodos de ensino e influenciam a gestão de sala de aula e de comportamentos, sendo imperioso perceber se os profes-

José Castro Silva ⁱ
ISPA - Instituto
Universitário de
Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida,
Portugal.

Adrianna Madeira ⁱⁱ
ISPA - Instituto
Universitário de
Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida,
Portugal.

Nadia Ferreira ⁱⁱ
ISPA - Instituto
Universitário de
Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida,
Portugal.

sores se sentem capazes de lidar e gerir desafios e problemas em contexto de sala de aula. Neste estudo, foi investigada a percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, a relação entre a autoeficácia docente na gestão da indisciplina e variáveis individuais (tempo de serviço docente; tempo de serviço na escola; e formação recebida para gerir situações de indisciplina), a relação entre a percepção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e a percepção do clima escolar e, ainda, a relação entre a percepção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e a percepção do clima de sala de aula.

1.1 AUTOEFICÁCIA DOCENTE E GESTÃO DE SALA DE AULA

Tschannen-Moran e Hoy (2001) concebem a autoeficácia docente como um julgamento que o professor faz sobre as suas competências para melhorar não só o desempenho académico mas também os comportamentos dos alunos. Outros autores referem a autoeficácia como a crença que o docente tem para organizar e executar com sucesso as atividades em sala de aula com vista a potenciar o rendimento académico dos alunos (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran et al., 1998). O conceito de autoeficácia dos professores permite perceber o que os professores pensam, sentem e como agem no contexto de sala de aula (Fernandes et al., 2019). Os professores com uma elevada percepção de autoeficácia apresentam comportamentos e atitudes mais harmoniosas, mesmo perante situações adversas. Além disso, professores com níveis mais elevados de autoeficácia tendem a introduzir práticas mais inovadoras e a adotar uma atitude mais democrática em sala de aula, permitindo desenvolver a autonomia e a confiança (Bzuneck, 2000). Professores com níveis elevados de autoeficácia são docentes mais proativos, uma vez que acreditam que possuem os recursos necessários, quer sejam externos ou internos, para lidar com os desafios que surgem e com as adversidades, o que contribui para o seu crescimento pessoal (Capelo & Pocinho, 2014).

A autoeficácia da gestão da sala de aula reenvia para as crenças que os professores têm sobre a sua capacidade para gerir, com sucesso, a sala de aula quando se deparam com dificuldades, através, por exemplo, da interação com alunos; da definição de orientações e de regras na sala de aula; da gestão de expectativas; e do controlo do comportamento perturbador (Pfitzner-Eden et al., 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). A gestão de sala de aula é uma competência fundamental que todos os professores e líderes escolares devem possuir (O'Neill, 2016), emergindo como um preditor da qualidade do ensino (Blomeke & Scheerens, 2016; Künsting et al., 2016) e da retenção dos professores (Melby, 2001).

A gestão de sala de aula está igualmente relacionada com a eficácia do professor, uma vez que professores mais eficazes conseguem gerir melhor a sua sala de aula (e.g., Burić & Kim, 2020; Hettinger et al., 2021), impactando positivamente nos resultados académicos dos alunos (Caprara et al., 2006; Shah, 2023). A este propósito, a investigação realizada em Portugal sugere que os professores menos eficazes acabam por despender muito do seu tempo a resolver comportamentos perturbadores, o que compromete a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Cadete et al., 2017).

1.2 INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

A indisciplina em sala de aula e os comportamentos desafiantes dos alunos são um problema cada vez mais frequente e constituem uma grande preocupação para encarregados de educação, professores e lideranças escolares (Landrum et al., 2011; Lopes & Oliveira, 2021). A indisciplina em sala de aula pode ser definida como um comportamento ou um conjunto de comportamentos que perturbam e impedem o processo de ensino e aprendizagem e a gestão que o professor faz da sua sala de aula (Lopes & Oliveira, 2017). Segundo Sebastião et al. (2003), os episódios de indisciplina estão relacionados com a relação professor/aluno. Os professores consideram como problemáticos os comportamentos que variam desde o incumprimento de tarefas e regras até ao desrespeito pelo professor (Cadete et al., 2017). Os comportamentos de indisciplina estão, muitas vezes, relacionados com a desvalorização da escola, por parte do aluno; com a falta de controlo do professor sobre os alunos; ou devido a um mau ambiente no contexto familiar (Cadete et al., 2017). Estudos realizados anteriormente demonstram que os professores despendem mais tempo do que o esperado a gerir o comportamento dos alunos na sala de aula (e.g., Clunies-Ross et al., 2008; Pas et al., 2015; Shen et al., 2009; Sullivan et al., 2014). Beaman et al. (2007) verificaram que aproximadamente 50% dos professores afirmaram despendem mais tempo a gerir comportamentos disruptivos do que deveriam. Além disso, vários professores preferem não reportar a existência de comportamentos problemáticos na sua sala de aula a terceiros, pois acreditam que não existirão consequências (Cadete et al., 2017). No entanto, apesar de vários professores terem relatado o aumento do número de comportamentos perturbadores na sala de aula, o abuso verbal e a agressão física parecem ser comportamentos raros (Cadete et al., 2017).

1.3 CLIMA ESCOLAR E CLIMA DE SALA DE AULA

O conceito de clima escolar remonta à década de 1990, quando foi descrito como o "espírito de equipa" da escola (Freiberg & Stein, 1999). As definições posteriores tornaram-se mais específicas, incluindo características do ambiente físico e social da escola que contribuem para o clima (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). O clima escolar pode ser definido como a percepção que o professor tem sobre o ambiente de trabalho percecionado na instituição escolar onde leciona (Hoy, 1990). A percepção de eficácia docente possui uma influência nos comportamentos e objetivos dos professores e acaba por ser influenciada pelo clima das organizações escolares (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Na maioria das vezes, os professores não trabalham de modo isolado, mas integrados em equipas e, conseqüentemente, a autoeficácia está associada ao tipo de cooperação que é estabelecido nessa equipa (Skaalvik & Skaalvik, 2007). As escolas que apresentam um clima escolar positivo permitem que os professores se sintam acolhidos e integrados, uma vez que se faz sentir um ambiente de apoio, onde é possível partilhar medos e experiências (Manning & Saddlemire, 1996). O clima escolar parece também exercer uma influência na percepção de autoeficácia docente. Professores que percecionam o clima escolar como sendo

mais positivo costumam apresentar uma percepção de autoeficácia mais positiva e forte (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Segundo Silva e Silva (2015), é necessário que o estilo de trabalho seja colaborativo, de modo a proporcionar segurança aos professores para inovar e improvisar soluções e responder, da forma que eles consideram adequada, aos alunos. Sem este tipo de clima, os professores não vão sentir-se confiantes e seguros para enfrentarem os problemas de formas novas e diferentes, restringindo-se àquilo que eles sabem que é pedido e aceite.

O clima da sala de aula incorpora uma multiplicidade de dimensões, tais como a organização do ambiente da sala de aula, práticas pedagógicas, disciplinares e relações interpessoais entre alunos e professores (Wang & Degol, 2016). Vários autores sugerem que são os professores que mais influenciam o clima de sala de aula, nomeadamente as suas interações com os alunos (e.g., Mainhard et al., 2011; Martins, 2014; Moen et al., 2019; Qiu, 2022; Rucinski et al., 2017). De acordo com Rief e Heimburg (2000), se pudessemos descrever uma sala de aula ideal, esta teria os seguintes aspetos: (1) seria um local onde as crianças aprendem e querem estar, havendo um trabalho conjunto entre a escola e os pais, de modo a beneficiar os alunos; (2) a motivação dos alunos seria muito elevada, uma vez que apenas seriam trabalhadas aprendizagens e tarefas consideradas fundamentais e importantes para o sucesso dos alunos; (3) o processo de ensino e de aprendizagem seria eficaz, visto que o professor iria adotar estratégias de comunicação e de ensino adequadas para cada aluno; (4) existiria um clima de respeito entre professor e alunos, dado que seriam desenvolvidas capacidades e estratégias para resolver situações adversas e, através das mesmas, refletir em conjunto sobre o que realmente importa; (5) e, por último, os alunos iriam participar de forma espontânea e ativa em todas as tarefas apresentadas.

1.4 FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Os estudos conduzidos em Portugal e no estrangeiro revelam que os professores que se avaliam com níveis elevados de autoeficácia admitem ser eficazes na gestão de sala de aula (Byrne, 2017; Lopes et al., 2017; Lopes & Santos, 2013; Pedro, 2011; Poulou et al., 2019; Valente & Veiga, 2016). As crenças de autoeficácia podem informar as práticas de gestão da sala de aula, reduzindo as disparidades nos padrões de sinalização de episódios de indisciplina (Delale-O'Connor et al., 2017) e contribuindo para uma redução dos comportamentos disruptivos (Chacón, 2005; Egeberg et al., 2021). No estudo de Zee et al. (2016), os professores relataram níveis mais elevados de autoeficácia em relação a alunos com elevados níveis de comportamento pró-social, e os níveis percebidos pelos professores de mau comportamento na sala de aula exacerbaram a associação negativa entre a externalização do comportamento dos alunos e autoeficácia para gerir o comportamento.

Da pesquisa de literatura, constata-se que os professores do 2º e 3º ciclos, comparativamente aos do 1º ciclo, descrevem níveis mais baixos de autoeficácia de gestão de sala (Klassen & Chiu, 2010; Ryan et al., 2015). O estudo de Klassen e Chiu (2010) mostra, ainda, que os professores

do género feminino se percebem como sendo menos eficazes na gestão da sala de aula, enquanto os que ensinavam crianças mais novas tinham níveis mais elevados de autoeficácia na gestão da sala de aula e no envolvimento dos alunos.

As crenças de autoeficácia na gestão de aula de aula são influenciadas pela formação e experiência de ensino. A autoeficácia docente tem um impacto positivo na gestão da sala de aula, mas esta relação é moderada pelas exigências excessivas do início da carreira (Lazarides et al., 2020). Mais concretamente, a investigação sugere uma relação positiva entre a autoeficácia e a gestão da sala de aula em professores que se situam no início e meio da carreira e que esta relação é moderada pelas demandas da profissão docente que surgem do início da carreira (Lazarides et al., 2020). O estudo de O'Neill e Stephenson (2012) demonstrou que os futuros professores (estudantes de Educação) do 1º ciclo australianos se percebem como sendo eficazes e que as suas crenças de autoeficácia são influenciadas pelas oportunidades de praticar competências de gestão do comportamento. Assim como experiências de formação mais aprofundadas de estudantes de Educação melhoram o seu sentido de controlo da sala de aula e autoeficácia docente, conduzindo a uma gestão mais eficaz da sala de aula (Aydin et al., 2012; Chambers & Hardy, 2005; Zach et al., 2012). Relativamente à experiência de ensino, Wolters e Daugherty (2007) observaram que professores mais experientes possuem crenças de autoeficácia mais elevadas, em particular nas suas competências para gerir os comportamentos disruptivos dos alunos em sala de aula. Pese embora se possa observar uma percepção de autoeficácia mais baixa em professores com mais experiência profissional (Woolfolk, 2019).

Tendo em consideração a formação contínua de professores, um curso de formação de uma semana melhorou significativamente a autoeficácia dos professores em estratégias de gestão da sala de aula para alunos com necessidades educativas especiais em Hong Kong (Chao et al., 2017). A mesma conclusão é obtida por Theelen et al. (2020), a qual mostra que as aulas teóricas que sustentam a formação inicial de professores reduzem a ansiedade profissional e aumenta a autoeficácia, conduzindo a uma gestão mais controlada da sala de aula. Um programa de formação de duas horas implementado em Itália (Sulla & Rollo, 2023) contribuiu para uma melhoria da autoeficácia dos professores e das práticas de gestão da sala de aula. E, na Irlanda (Leckey et al., 2016), foi demonstrado que um programa de formação (*The Incredible Years Teacher Program - IYTP*) pode melhorar as competências de gestão da sala de aula e o bem-estar dos professores, em particular em escolas desfavorecidas.

No que concerne às relações entre clima, autoeficácia e gestão da indisciplina, um clima escolar favorável influi positivamente a eficácia dos professores para a inclusão, influenciando as suas crenças sobre comportamentos difíceis e a confiança na gestão de salas de aula inclusivas (Hosford & O'Sullivan, 2016). O clima escolar e a experiência pedagógica predizem significativamente a autoeficácia dos professores (Wilson et al., 2020). A autoeficácia do professor influencia a gestão da sala de aula, com o contexto organizacional a desempenhar um papel importante na motivação do professor e regulação de comportamentos indisciplinados

(Holzberger & Prestele, 2021). Um clima escolar positivo afeta positivamente as crenças dos professores principiantes relativamente à sua autoeficácia, sendo que os professores do pré-escolar ou do ensino básico têm crenças de autoeficácia mais elevadas e percepções positivas do clima escolar (Meristo & Eisenschmidt, 2014). De acordo com Ashton (1984), as crenças de autoeficácia dos professores podem ser influenciadas pela falta de suporte dos colegas e da direção da escola. Verifica-se, igualmente, que, nas escolas onde os professores colaboram com vista a incrementar a qualidade do ensino, a sua autoeficácia é mais elevada (Bandura, 1993). E, por fim, o encorajamento de comportamentos positivos em escolas do 2º e 3º ciclos reduz eficazmente o comportamento perturbador e melhora o clima da sala de aula (Närhi et al., 2017), assim como os professores com crenças de autoeficácia elevada acabam por gerar um clima de sala de aula mais positivo (Azzi et al., 2006).

Em conclusão, tanto os anos de experiência de ensino como a formação recebida em relação à gestão da indisciplina parecem influenciar significativamente a percepção de autoeficácia dos professores para gerir os comportamentos perturbadores na sala de aula. Embora a experiência contribua para a autoeficácia, particularmente na entrada da carreira, a formação orientada para a gestão da sala de aula é crucial para melhorar as crenças de autoeficácia dos professores e a sua capacidade de gerir eficazmente os comportamentos perturbadores.

1.5 OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivos perceber em que medida os professores do 3º ciclo do Ensino Básico se percebem como eficazes na gestão situações de indisciplina, verificar se existe uma relação entre as variáveis individuais dos professores (tempo de serviço docente; tempo de serviço na escola; e formação recebida em relação à gestão da indisciplina) e a sua percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina, se a percepção do clima escolar está relacionada com a percepção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina e, por último, averiguar se existe uma relação entre a percepção do clima de sala de aula e a percepção de autoeficácia dos professores na gestão da indisciplina. Foram desenhadas as seguintes questões de investigação: (1) Em que medida as crenças de autoeficácia dos professores para gerir a indisciplina variam em função do tempo de serviço docente?; (2) Em que medida as crenças de autoeficácia dos professores para gerir a indisciplina variam em função do tempo de serviço docente na mesma escola?; (3) Em que medida as crenças de autoeficácia dos professores para gerir a indisciplina variam em função do clima escolar?; (4) Em que medida as crenças de autoeficácia dos professores para gerir a indisciplina variam em função do clima de sala de aula?; e (5) Em que medida as crenças de autoeficácia dos professores para gerir a indisciplina variam em função da formação sobre gestão de episódios de indisciplina?

Em termos de resultados antecipados, espera-se que tanto a experiência docente como a formação na área de gestão de situações de indisciplina em sala de aula contribuam para a construção de crenças de autoeficácia mais altas. Espera-se, ainda, que as percepções positivas do clima esco-

lar e de sala de aula influenciem positivamente as crenças de autoeficácia docente para gerir indisciplina.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram, neste estudo, 400 professores que lecionam no 3º Ciclo do Ensino Básico de escolas públicas e privadas de várias regiões de Portugal, inclusive das Regiões Autónomas. A Tabela 1 apresenta as frequências das variáveis sociodemográficas em relação ao género, à idade, ao tempo de serviço docente e na escola e à formação recebida para gerir situações de indisciplina. Os participantes foram selecionados através de um método de amostragem não probabilístico e de conveniência (Cohen et al., 2018). O número total de participantes foi de 646. Destes, 400 completaram o inquérito (taxa de resposta de 62%).

Tabela 1

Distribuição dos participantes pelas variáveis sócias demográficas

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	105	26,3%
Feminino	295	73,8%
Idade	Frequência	Percentagem
23-33	14	3,5%
34-44	84	21%
45-55	191	47,8%
56-66	109	27,3%
>67	2	0,5%
Anos de serviço	Frequência	Percentagem
1 a 3	16	4%
4 a 6	14	3,5%
7 a 25	189	47,3%
26 a 35	130	32,5%
36 a 40	38	9,5%
Mais de 40	13	3,3%
Anos de serviço na escola	Frequência	Percentagem
Menos de 1	10	2,5%
1 a 3	118	29,5%
4 a 6	46	11,5%
7 a 25	7	1,8%
26 a 35	214	53,3%
36 a 40	1	0,3%
Mais de 40	4	1%
Formação recebida	Frequência	Percentagem
Sim	113	28,2%
Não	287	71,8%

2.2 INSTRUMENTOS

Para avaliar as diferentes variáveis deste estudo, foram utilizados como instrumentos a “Escala de percepção de autoeficácia para professores” de Moura e Costa (2016), o “Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores”, desenvolvido por Costa et al. (2010) e a escala “Na sala de aula – Versão professor”, desenvolvida por Collaço (2010).

A “Escala de percepção de autoeficácia para professores” é composta por três dimensões, sendo que, para este estudo, apenas foi utilizada a dimensão “Percepção de autoeficácia na gestão da turma”. Foi eliminado o item 10 (“Nem sempre sou capaz de executar várias tarefas ao mesmo tempo”), por o considerarmos de certo modo ambíguo, podendo gerar dúvidas no seu preenchimento. Deste modo, esta escala ficou com 13 itens ($\alpha = ,925$) e utiliza uma resposta do tipo *Likert*, contendo cinco tipos de resposta, que vão desde “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”, sendo utilizada de modo a avaliar a percepção de autoeficácia docente para gerir situações de indisciplina.

O “Questionário do Clima Escolar e Participação dos professores” é composto por cinco dimensões, sendo que, para este estudo, apenas foram utilizadas as dimensões “as percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola” (8 itens, $\alpha = ,834$), “as percepções que os professores têm da direção escolar” (12 itens, $\alpha = ,915$) e a “percepção dos professores em relação aos seus alunos” (12 itens, $\alpha = ,849$), de modo a avaliar a percepção que os professores têm do clima da escola. Este questionário ficou com um total de 32 itens e utiliza uma resposta do tipo *Likert*, contendo cinco tipos de resposta, oscilando entre “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”.

A escala “Na sala de aula – Versão Professor” era, inicialmente, composta por sete dimensões, sendo que para este estudo, foram apenas utilizadas as dimensões “Suporte Social do Professor” (5 itens, $\alpha = ,826$), “Suporte Social dos Colegas” (5 itens, $\alpha = ,867$) e “Atitudes” (5 itens, $\alpha = ,726$), de modo a avaliar a percepção que os professores têm do clima de sala de aula. Esta escala ficou com um total de 15 itens e utiliza uma resposta do tipo *Likert*, contendo seis tipos de resposta, desde “Nunca” a “Sempre”.

2.3 PROCEDIMENTO

Os professores foram recrutados para o estudo após autorização da direção das escolas e do MIME (Registo nº 0374900031). Todos os participantes eram adultos que participaram voluntariamente no estudo e consentiram a publicação dos resultados. Os dados foram recolhidos durante um período de um mês no ano letivo 2020/2021, tendo sido enviados e-mails e pedidos às direções das escolas, solicitando a participação dos professores e a partilha do questionário com outros professores das suas redes pessoais/profissionais. Antes de preencherem o inquérito, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, tendo-lhes sido garantida a confidencialidade e o anonimato. Os participantes preencheram um ques-

tionário eletrónico que inquiria sobre variáveis sociodemográficas e os construtos a serem avaliados (autoeficácia na gestão de sala de aula, clima escolar e de sala de aula).

2.4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos nos questionários aplicados foram inicialmente inseridos nas bases de dados do *software* SPSS (versão 28), e, de seguida, todo o seu tratamento estatístico foi realizado, utilizando o mesmo *software* – SPSS v.28 e o JAMOVI (2.3.28). A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq ,05$. Uma vez que a amostra é superior a 3 e tendo por base o Teorema do Limite Central, que nos diz que em amostras grandes ($n > 30$) a distribuição tende, naturalmente, para a normalidade (Pestana & Gageiro, 2014), não foi necessário verificar a normalidade. Neste sentido, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*, o teste *t-Student* para uma amostra (quando se compararam os valores obtidos com o ponto médio da escala) e o teste *t-Student* para amostras independentes (quando se compararam os grupos de professores criados nas diferentes variáveis). Para a interpretação da magnitude das correlações obtidas utilizou-se a recomendação proposta por Pestana e Gageiro (2008). Assim, um valor *r* abaixo de ,20 é indicador de uma correlação muito baixa; entre ,20 e ,39 de uma correlação baixa; entre ,40 e ,69 de uma correlação moderada; entre ,70 e ,89 de uma correlação alta; sendo que maior que ,90 é sinónimo de uma correlação muito alta.

3. RESULTADOS

3.1 PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA GERIR SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA

A média dos valores obtidos pelos professores na perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina foi de 3,90, o qual é significativamente superior ao ponto médio da escala (3 – “Não concordo nem discordo”). Assim, podemos inferir que a perceção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina é elevada.

3.2 TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE E A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

O coeficiente de correlação de *Pearson* entre a perceção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina e o tempo de serviço docente é estatisticamente significativo, positivo e muito baixo ($r = ,163$; $p = ,001$), sugerindo que, à medida que aumenta o tempo de serviço docente, aumenta também a perceção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina. Na Tabela 2, é possível perceber que a média mais baixa

é verificada nos professores com tempo de serviço docente entre os quatro e os seis anos, e a média mais elevada encontra-se nos professores com tempo de serviço docente entre os 26 e os 35 anos. Também é possível perceber a existência de algumas oscilações no início da carreira, sendo que na passagem de um a três anos de serviço para quatro a seis anos de serviço a média desceu, ou seja, a percepção de autoeficácia dos professores apresenta-se mais baixa neste intervalo de serviço docente, quando comparamos com os intervalos dos 1-3 e 7-25 anos, nos quais se assiste a um aumento da autoeficácia docente.

Tabela 2

Valores médios relativos à percepção de autoeficácia para gerir a indisciplina consoante os anos de serviço docente

Tempo de serviço docente	N	%	M	DP
1 a 3 anos	16	4	3,73	,64
4 a 6 anos	14	3,5	3,49	,53
7 a 25 anos	190	47,5	3,89	,57
26 a 35 anos	129	32,25	3,98	,56
36 a 39 anos	31	7,75	3,95	,62
Mais de 40 anos	20	5	3,90	,58

3.3 TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA E A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina e o tempo de permanência na escola dos docentes é estatisticamente significativo, positivo e muito baixo ($r = ,165$; $p = ,001$). Os níveis de correlação apontam para que, à medida que aumenta o tempo de permanência na escola dos docentes, aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina.

Através dos dados da Tabela 3 constatamos que a média mais baixa se encontra nos professores com tempo de serviço na escola com menos de um ano, e a média mais elevada encontra-se nos professores com tempo de serviço docente entre os sete e os 25 anos. É possível perceber que dos zero aos 25 anos, a percepção de autoeficácia dos professores segue uma trajetória ascendente e a partir dos 26 anos começa a entrar num ritmo decrescente.

Tabela 3

Valores médios relativos à percepção de autoeficácia para gerir a indisciplina consoante os anos de serviço na escola

Tempo de serviço na escola	N	%	M	DP
Menos de 1 ano	6	1,5	3,69	,33
1 a 3 anos	121	30,25	3,75	,57
4 a 6 anos	46	11,5	3,84	,51
7 a 25 anos	169	42,25	4,02	,59
26 a 35 anos	53	13,25	3,98	,53
36 a 39 anos	4	1	3,81	,73
Mais de 40 anos	1	,025	3,77	-

3.4 PERCEÇÃO DO CLIMA ESCOLAR E A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

3.4.1 PERCEÇÃO DE EXISTÊNCIA DE APOIO POR PARTE DOS SUPERIORES E A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

O coeficiente de correlação de *Pearson* entre a percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina e a percepção de existência de apoio por parte dos superiores é estatisticamente significativo, positivo e baixo ($r = ,259$; $p = ,001$). Tal significa que, à medida que aumenta a percepção de existência de apoio por parte dos superiores, aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Foram criados dois grupos de professores: “Professores que Percecionam Menor Apoio por parte dos Superiores” (PPMeAS) e “Professores que Percecionam Maior Apoio por parte dos Superiores” (PPMaAS), tendo em conta a mediana da dimensão “percepção de apoio por parte dos superiores” (mediana = 3,58). Os dados da Tabela 4 mostram que os professores que percecionam a existência de um maior apoio por parte dos superiores apresentam uma percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada ($M = 4,03$) do que os professores que percecionam a existência de um menor apoio por parte dos superiores ($M = 3,76$), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(376) = -4,692$, $p = ,001$.

Tabela 4

Diferenças de médias da percepção de autoeficácia para gerir indisciplina em função da percepção de apoio por parte dos superiores

PPMeAS		PPMaAS	
M	DP	M	DP
3,76	0,60	4,03	0,52

Nota: Percepção de Autoeficácia para Gerir Indisciplina (PAEGI); Professores que Percecionam Menor Apoio por parte dos Superiores (PPMeAS); Professores que Percecionam Maior Apoio por parte dos Superiores (PPMaAS).

3.4.2 PERCEÇÃO DE EXISTÊNCIA DE UMA BOA RELAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DA ESCOLA E A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

O coeficiente de correlação de *Pearson* entre a percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina e a percepção de existência de uma boa relação entre os professores da escola é estatisticamente significativo, positivo e baixo ($r = ,361$; $p = ,001$). Observa-se que, à medida que aumenta a percepção de existência de uma boa relação entre os professores da escola, aumenta, também, a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Foram constituídos dois grupos de professores: “Professores que Percecionam uma Pior Relação entre os Professores da Escola” (PPPRPE) e “Professores que Percecionam uma Melhor Relação entre os Professores da Escola” (PPMRPE), tendo em conta a mediana da dimensão “percepção das relações entre os professores da escola” (mediana = 3,67). Na Tabela 5, é possível verificar que os professores que percecionam a existência de uma melhor relação entre os professores da escola apresentam uma percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada ($M = 4,06$) do que os professores que percecionam a existência de uma pior relação entre os professores da escola (3,74), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(366) = -5,374$, $p = ,001$.

Tabela 5

Diferenças de médias da percepção de autoeficácia para gerir indisciplina em função das relações entre os professores da escola

PPPRPE		PPMRPE	
M	DP	M	DP
3,74	0,60	4,06	0,52

Nota: Percepção de Autoeficácia para Gerir Indisciplina (PAEGI); Professores que Percecionam uma Pior Relação entre os Professores da Escola (PPPRPE); Professores que Percecionam uma Melhor Relação entre os Professores da Escola (PPMRPE).

3.4.3 PERCEÇÃO DA EXISTÊNCIA DE UMA BOA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina e a percepção de existência de uma boa relação entre professores e alunos é estatisticamente significativo, positivo e moderado ($r = ,410$; $p = ,001$). À medida que aumenta a percepção de existência de uma boa relação entre professores e alunos, aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Constituíram-se dois grupos de professores: “Professores que Percecionam uma Pior Relação entre os Professores e os Alunos” (PPPRPA) e “Professores que Percecionam uma Melhor Relação entre os Professores e os Alunos” (PPMRPA), tendo em conta a mediana da dimensão “percepção das relações entre os professores e os alunos” (mediana = 3,55). A Tabela 6 revela que os professores que percecionam a existência de uma melhor relação entre os professores e os alunos apresentam uma percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina mais elevada ($M = 4,10$) do que os professores que percecionam a existência de uma pior relação entre os professores e os alunos ($M = 3,73$), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(367) = -6,402$, $p = ,001$.

Tabela 6

Diferenças de médias da percepção de autoeficácia para gerir indisciplina em função das relações entre os professores e os alunos

PPPRPA		PPMRPA	
M	DP	M	DP
3,73	0,61	4,10	0,48

Nota: Percepção de Autoeficácia para Gerir Indisciplina (PAEGI); Professores que Percecionam uma Pior relação entre os Professores e os Alunos (PPPRPA); Professores que Percecionam uma Melhor Relação entre os Professores e os Alunos (PPMRPA).

3.5 PERCEÇÃO DO CLIMA DE SALA DE AULA E A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

A fim de compreender as relações entre a percepção do clima de sala de aula e a percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina foram criados dois grupos de professores: “Professores com baixa percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina” e “Professores com elevada percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina”, tendo em conta a mediana da dimensão “percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina” (mediana = 3,92).

3.5.1 PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA E A PERCEÇÃO DA EXISTÊNCIA DE MAIS APOIO ENTRE OS ALUNOS NA SALA DE AULA

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia e a percepção de existência de mais apoio entre os alunos na sala de aula é estatisticamente significativo, positivo e baixo ($r = ,394$; $p = ,001$). Observa-se que, à medida que aumenta a percepção de existência de mais apoio entre os alunos na sala de aula, aumenta, também, a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Os professores (vide Tabela 7) com uma percepção de autoeficácia mais elevada para gerir a indisciplina apresentam uma percepção de suporte social entre os alunos mais elevada ($M = 4,50$) do que os professores com uma percepção de autoeficácia mais baixa para gerir a indisciplina ($M = 3,97$), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(369) = -6,909$, $p = ,001$.

Tabela 7

Diferenças de médias da percepção da autoeficácia para gerir indisciplina em função das relações entre os alunos

PPPRA		PPMRA	
M	DP	M	DP
3,97	0,75	4,50	0,73

Nota: Percepção de Autoeficácia para Gerir Indisciplina (PAEGI); Professores que Percecionam uma Pior Relação entre Alunos (PPPRA); Professores que Percecionam uma Melhor Relação entre os Professores e os Alunos (PPMRA).

3.5.2 PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA E A PERCEÇÃO QUE DÃO MAIS APOIO AOS SEUS ALUNOS

O coeficiente de correlação de Pearson entre a percepção de autoeficácia e a percepção de mais apoio aos seus alunos na sala de aula é estatisticamente significativo, positivo e baixo ($r = ,309$; $p = ,001$). Constata-se que, à medida que aumenta a percepção de que prestam mais apoio aos seus alunos, aumenta também a percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. Os professores (consultar Tabela 8) com crenças de autoeficácia mais elevadas para gerir a indisciplina percecionam que dão mais suporte social aos seus alunos ($M = 5,90$) do que os professores com crenças de autoeficácia mais baixas para gerir a indisciplina ($M = 5,69$), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(369) = -5,888$, $p = ,001$.

Tabela 8

Diferenças de médias da percepção da autoeficácia para gerir indisciplina em função do suporte social do professor

PBPAEGI		PAPAEGI	
M	DP	M	DP
5,69	0,41	5,90	0,28

Nota: Professores com Baixa Percepção de Autoeficácia para Gerir Indisciplina (PBPAEGI); Professores com Alta Percepção de Autoeficácia para Gerir Indisciplina (PAPAEGI).

3.6 PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO SOBRE GESTÃO DE EPISÓDIOS DE INDISCIPLINA E A PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

Os professores (consultar Tabela 9) que frequentaram formação para gerir situações de indisciplina apresentam níveis de autoeficácia na gestão da indisciplina mais elevados do que os que não receberam (3,84 vs 4,06), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(398) = -3,612$, $p = ,001$. Pese embora ambos os grupos de docentes apresentarem uma percepção de autoeficácia elevada para gerir situações de indisciplina, pois ambas as médias se encontram acima do ponto médio da escala (3).

Tabela 9

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

Não recebeu		Recebeu	
M	DP	M	DP
3,84	0,60	4,06	0,46

4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos indicam que a maioria dos professores apresenta uma elevada percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina. A investigação realizada em Portugal sugere que os professores que detêm percepções de autoeficácia elevadas acabam por revelar comportamentos de gestão de sala mais eficazes (Lopes et al., 2017; Lopes & Santos, 2013; Pedro, 2011; Valente & Veiga, 2016). Outros estudos internacionais (e.g., Byrne, 2017; Poulou et al., 2019) chegam à mesma conclusão, os quais demonstram que os professores, de um modo geral, se sentem eficazes para gerir a sua sala de aula. Os principais resultados permitem concluir sobre a existência de uma relação positiva entre o tempo de serviço docente

e a percepção de eficácia docente para gerir situações de indisciplina. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores (e.g., Caprara et al., 2006; Tschannen-Moran & Hoy, 2007), os quais sugerem que a percepção de autoeficácia dos professores tende a ser afetada pelos anos de experiência (e.g. Lazarides et al., 2020). Deste modo, professores com um menor tempo de serviço docente tendem a apresentar uma percepção de autoeficácia mais baixa do que os professores com um maior tempo de serviço docente, precisamente porque os professores com menor tempo de serviço docente acabam por ser professores com menos experiência. Professores com mais anos de experiência acabam por se sentir mais confiantes nas suas competências, quer seja para ensinar e adotar estratégias de ensino, quer seja para gerir a sua sala de aula, nomeadamente os comportamentos disruptivos dos alunos (Wolters & Daugherty, 2007).

Os resultados obtidos também permitem concluir que a relação entre a percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e o tempo de serviço docente apresenta uma relação não linear. A percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina demonstra ser mais elevada nos professores entre os 26 e os 35 anos de serviço docente, começando a diminuir a partir dos 36 anos de serviço docente. Nos resultados é igualmente possível constatar a existência de algumas oscilações no início da carreira, sendo que, na passagem de um a três anos de serviço para quatro a seis anos de serviço, a média desce, ou seja, a percepção de autoeficácia dos professores apresenta-se mais baixa neste intervalo de serviço docente, quando comparando com a categoria dos um a três anos e, no intervalo entre os sete e os 25 anos, volta a aumentar. Tal pode dever-se ao facto de os professores saírem da formação inicial confiantes nas suas competências e capacidades, sobretudo porque ainda não tiveram um contacto real com situações de indisciplina.

Da análise de dados, conclui-se, ainda, sobre a existência de uma relação positiva entre o tempo de serviço na escola e a percepção de eficácia docente para gerir situações de indisciplina. Os resultados obtidos também permitiram perceber que a relação entre a percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina e o tempo de serviço na escola apresenta uma relação não linear. Esta relação vem sustentar a necessidade de estabilidade dos docentes nos quadros de escola como forma de reduzir a percepção de indisciplina. A percepção de autoeficácia para gerir situações de indisciplina aumentou entre os 0 e os 25 anos de experiência na escola, tendo começado a diminuir a partir dos 26 anos de serviço na escola.

Estes resultados podem ser explicados pelo facto de que os professores, quando chegam a uma nova escola e prevalecendo o fator novidade, ainda não estabelecem relações sólidas com os outros professores, nem com os superiores, ainda não conhecem bem os alunos, nem sabem bem o que os outros esperam deles. Tudo isto pode contribuir para uma percepção de eficácia para gerir situações de indisciplina mais baixa (e.g., Kostić-Bobanović, 2020; Meristo & Eisenschmidt, 2014). À medida que vão conhecendo a escola (o seu modo de funcionamento, o que lhes é pedido) e que se vão acomodando e estabelecendo relações com os outros professores e com os superiores e conhecendo os alunos, é expectável que a sua percepção

de autoeficácia para gerir situações de indisciplina vá aumentando. Também o facto de serem novos na escola pode incentivá-los a procurar investir mais na sua carreira, procurando envolver-se em formações, de modo a aperfeiçoarem as suas estratégias e capacidades e para estarem a par dos novos métodos e estratégias. A partir de um certo número de anos na escola, há a possibilidade desta percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina ir diminuindo, precisamente por haver um desinvestimento na carreira, ou seja, os professores acomodam-se demais e já não procuram atualizar os seus métodos, não procurando envolver-se em formações nem mudar as suas estratégias. Tal é suportado por Woolfolk (2019), que afirma que uma percepção de autoeficácia mais baixa em professores com maior tempo de serviço na escola pode dever-se a um possível desinvestimento na carreira por parte dos mesmos. Isto pode explicar a diminuição da percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina a partir da faixa dos 26 anos de serviço na escola.

O clima escolar também pode ter uma influência neste decréscimo da percepção de autoeficácia docente para gerir situações de indisciplina, considerando que uma escola que apresente um clima escolar mais negativo, onde não existe grande apoio por parte dos superiores nem dos colegas e onde exista uma relação negativa entre alunos e professores, pode contribuir para um desinvestimento na carreira por parte dos professores ou até mesmo diminuir a sua percepção de autoeficácia docente na gestão da indisciplina.

Os resultados obtidos nesta investigação permitem confirmar a importância do clima escolar percebido, tendo-se registado uma relação positiva entre a percepção de eficácia docente para gerir situações de indisciplina e a percepção do clima escolar. Estudos anteriores (Skaalvik & Skaalvik, 2007) já demonstravam existir uma relação entre estas duas variáveis, concluindo que a percepção de eficácia docente é influenciada pelo clima das organizações escolares onde exercem funções. Também Hoy (1990), Meristo e Eisenschmidt (2014), Wilson et al. (2020) e Holzberger e Prestele (2021) afirmaram que a existência de um clima escolar positivo e saudável se encontra positiva e significativamente relacionado com a percepção de autoeficácia docente. Segundo Ashton (1984), a percepção de autoeficácia dos professores pode ser influenciada por inúmeras variáveis, entre elas, a falta de apoio dos colegas e da direção da escola. Deste modo, em escolas onde os professores trabalham em conjunto, com o objetivo de combater os problemas de motivação e aprendizagem dos alunos, a respetiva autoeficácia é mais elevada (Bandura, 1993). A colaboração entre professores é fundamental, uma vez que permite o apoio de colegas que passam por dificuldades, a partilha de experiências, a promoção do desenvolvimento profissional de colegas e o estabelecimento de estratégias para colegas que possam beneficiar de uma ajuda complementar (Silva & Silva, 2015). Quando os professores se deparam com situações mais complicadas, o facto de existir um espaço que permita a partilha de preocupações, medos e problemas é fundamental, pois a colaboração e interajuda pode conduzir a soluções eficazes (Silva & Silva, 2015).

Os resultados obtidos nesta investigação permitem, igualmente, confirmar a importância da percepção de autoeficácia dos professores

na percepção do clima de sala de aula, dado que professores com uma elevada percepção de autoeficácia na gestão da indisciplina acabaram por perceber um clima de sala de aula mais positivo. Estes resultados convergem com investigações anteriores (e.g., Burić & Kim, 2020; Hettinger et al., 2021), as quais sugerem relações significativas entre as crenças de autoeficácia docente e clima de sala percebido pelos alunos.

Professores com uma percepção de autoeficácia mais elevada acabam por planear e preparar as aulas de modo que estas promovam as competências dos alunos. São professores que procuram, igualmente, envolver os alunos de maneira significativa, contribuindo, desta forma, para um aumento da motivação dos mesmos. Professores com uma elevada percepção de autoeficácia também procuram gerir o comportamento perturbador dos alunos, contribuindo, deste modo, para uma diminuição dos comportamentos disruptivos (Chacón, 2005; Egeberg et al., 2021). Também Azzi et al. (2006) afirmam que professores mais confiantes e que possuem uma elevada autoeficácia acabam por criar um clima de sala de aula mais positivo. Por outro lado, professores com baixa autoeficácia acabam por reagir de maneira mais punitiva e restritiva; focam-se mais na transmissão da matéria do que no seu possível impacto no desenvolvimento dos alunos; ficam mais irritados e *stressados* com o mau comportamento dos alunos; e, se pudessem voltar atrás, não escolheriam a profissão docente (Melby, 2001).

Os resultados obtidos nesta investigação também permitem confirmar a importância da formação na percepção de autoeficácia dos professores para gerir situações de indisciplina, dado que a existência e participação numa formação permite fornecer ao professor estratégias e instrumentos que o fazem sentir mais preparado e confiante. Estudos anteriores (Aydin et al., 2012; Chambers & Hardy, 2005; Zach et al., 2012) convergem com a constatação de que as experiências que o sujeito adquire durante a sua formação permitem aumentar a sua percepção de competência. Deste modo, professores que recebem formação acabam por ter uma maior percepção da sua capacidade para gerir a sua sala de aula, para utilizar diferentes estratégias de ensino e para estimular o envolvimento dos estudantes (Klassen & Chiu, 2010). Alguns estudos (e.g., Sulla & Rollo, 2023; Theelen et al., 2020) têm vindo a demonstrar que o facto de os professores receberem formação ou apoio na gestão dos comportamentos disruptivos em sala de aula é um fator importante para a gestão de sala de aula, bem como para a resolução de comportamentos considerados problemáticos. Neste sentido, torna-se fundamental proporcionar aos professores uma formação que lhes permita desenvolver as competências necessárias para o exercício da sua atividade profissional, nomeadamente estimulá-los para participarem em programas de formação em serviço, uma vez que contribuem para fortalecer as suas crenças de autoeficácia.

5. IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

De acordo com dados recentes da Comissão Europeia (2021), os professores reportam níveis mais elevados de stress se estiverem a trabalhar em salas de aula que classificam como sendo perturbadoras ou quando se sentem menos confiantes na gestão de comportamentos disruptivos. Tendo em conta o envelhecimento do corpo docente do 3º ciclo (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2022), importa compreender melhor a problemática da indisciplina e como é vista pelo corpo docente, de modo a apoiar os diferentes agentes do sistema educativo na tomada de decisões e visando a definição de medidas de apoio e mitigação do seu impacto no bem-estar de docentes e alunos. A investigação sobre a redução do comportamento disruptivo tem-se centrado na alteração do comportamento dos alunos como medida prioritária da intervenção. Não obstante o objetivo ser a redução do comportamento problemático e aumentar os comportamentos ajustados, o facto é que o comportamento dos professores tem de mudar primeiro para produzir mudanças no comportamento dos alunos (Oliver & Reschly, 2010). O presente estudo inova pelo destaque que atribui à experiência e formação dos professores, assim como a relevância do clima de escola e da sala de aula como agentes protetores das crenças de autoeficácia dos docentes. Os principais resultados encontrados são inspiradores para estudantes de Educação e formadores de futuros professores. É fornecido um conjunto de pistas que podem ajudar no desenho de programas de formação de professores em início de carreira e em exercício, que os capacitem a gerir mais eficazmente a indisciplina em sala de aula. A presente investigação abre novas janelas de investigação para futuros trabalhos que cruzem os construtos estudados com outros que possam enquadrar o fenómeno complexo que é a disrupção em sala de aula.

A primeira limitação prende-se com a revisão de literatura apresentada. Dada a escassez de estudos nacionais sobre a perceção de autoeficácia dos professores do 3º ciclo para gerir situações de indisciplina, algumas das investigações que foram mobilizadas na revisão de literatura não apresentam um cariz atual no que diz respeito ao conhecimento científico e circunscrevem-se a dados empíricos fora da realidade nacional, porém, os seus resultados, sendo os únicos encontrados, são igualmente válidos. Além disso, a escassez de estudos sobre este tema e a sua relação com as variáveis em estudo acabou por limitar a abrangência e fundamentação das interpretações que poderiam vir a fazer-se. Uma segunda limitação prende-se com o facto de o estudo se encontrar vulnerável a enviesamentos, dado que se trata de um instrumento de autorrelato, estando desprotegido. Deste modo, é possível que algumas das respostas dadas pelos sujeitos sejam influenciadas pela deseabilidade social.

AGRADECIMENTOS

Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através dos financiamentos [UIDP/04853/2020] e [UIDB/04853/2020] atribuídos ao CIE-ISPA. <https://doi.org/10.54499/UIDB/04853/2020> e <https://doi.org/10.54499/UIDP/04853/2020>.

CONFLITO DE INTERESSES E AUTORIA DO ARTIGO

Não há conflito de interesses a declarar.

AUTORIA DO ARTIGO

Todos os autores contribuíram de forma igual para esta publicação.

REFERÊNCIAS

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Aydin, S., Demirdoden, B., & Tarkin, A. (2012). Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 203-213. <https://ejournals.ph/article.php?id=4334>
- Azzi, R. G., Polydoro S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Alinea.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60. <https://doi.org/10.1017/S1030011200025586>
- Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*, 12(4), 461-479. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9095-1>
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, e101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Byrne, K. C. (2017). *Teacher self-efficacy in classroom management amongst novice middle school teachers* [Doctoral thesis]. Concordia University. https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/80
- Bzuneck, J. (2000). As crenças de autoeficácia dos professores. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 117-134). Vozes.

Cadete, O., Oliveira, C., & Lopes, J. (2017). Indisciplina em sala de aula: Um estudo transcultural. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. (1), 348-354. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3053>

Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: Predição da satisfação dos professores. *Educar em Revista*, (54), 175-184. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37870>

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>

Chambers, S. M., & Hardy, J. C. (2005). Length of time in student teaching: Effects on classroom control orientation and self-efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 3-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ718127>

Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2021). *Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar [Relatório Eurydice]*. Serviço das Publicações da União Europeia.

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th Ed.). Routledge.

Collaço, J. (2010). *Perceções de clima de sala de aula em matemática: Professores e alunos* [Tese de mestrado não publicada]. ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Costa, A. F. (2010). *Clima escolar e participação docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino* [Tese de mestrado publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/15582>

Delale-O'Connor, L. A., Alvarez, A. J., Murray, I. E., & Milner, IV, H. R. (2017). Self-efficacy beliefs, classroom management, and the cradle-to-prison pipeline. *Theory Into Practice*, 57(3), 178-186. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1336038>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022). *Perfil do docente 2020/2021: Análise sectorial*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1393&fileName=DGEEC_DSEE_2022_PerfilDocente2021_AS.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1393&fileName=DGEEC_DSEE_2022_PerfilDocente2021_AS.pdf)

Egeberg, H., McConney, A., & Price, A. (2021). Teachers' views on effective classroom management: A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(2), 107-124. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09270-w>

Fernandes, M. M., Costa Filho, R. A., & Iachite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232.

<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>

Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). Falmer Press.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.

<https://doi.org/10.3102/00028312031003627>

Hettinger, K., Lazarides, R., Rubach, C., & Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, 103, e103349.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103349>

Holzberger, D., & Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, e101513.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101513>

Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: The relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4

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>

Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 1200-1213. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710232>

Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299-322. <https://doi.org/10.1007/S10212-015-0272-7>

Landrum, T. J., Scott, T. M., & Lingo, A. S. (2011). Classroom misbehavior is predictable and preventable. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 30-34. <https://doi.org/10.1177/0031721711109300207>

Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, e101346.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>

Leckey, Y., Hyland, L., Hickey, G., Lodge, A., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Donnelly, M., & McGilloway, S. (2016). A mixed-methods evaluation of the longer-term implementation and utility of a teacher classroom management training programme in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 35(1), 35-55.

<https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1147974>

- Lopes, J., & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 5-24. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4615>
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (Vol. 2, pp. 231-253). Nova Science Publishers.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Teacher and school determinants of perceived classroom discipline: A multilevel analysis of TALIS 2013. *Learning Environments Research*, 25(1), 41-58. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09348-z>
- 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>
- Mainhard, M., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and Supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345–354. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Manning, M.L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 80(584), 41-48. <https://doi.org/10.1177/019263659608058409>
- Martins, M. A. (2014). *Clima de sala de aula: Perceções dos alunos do 3º ciclo em relação às disciplinas de português e educação física* [Tese de mestrado publicada]. ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3810/1/21948.pdf>
- Melby, G. (2001). *High teacher efficacy as maker of teacher effectiveness in the domain of classroom management* [Report]. <https://eric.ed.gov/?id=ED465731>
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2014.04.003>
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E., & Cheng, K. C. (2019). Early childhood student–teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged?. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 331-341. <https://doi.org/10.1007/S10643-019-00931-X>
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher interpersonal self-efficacy scale: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1), 87-99. <https://doi.org/10.14417/ap.1070>
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186-1205. <https://doi.org/10.1002/BERJ.3305>
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199. <https://doi.org/10.1177/019874291003500301>
- O'Neill, S. (2016). Preparing preservice teachers for inclusive classrooms: Does completing coursework on managing challenging behaviours increase their classroom management sense of efficacy?. *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 117-140. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.10>

- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535-545. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2012.01.008>
- Pas, E. T., Cash, A. H., O'Brennan, L., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology*, 53(2), 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.12.005>
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18(1), 23-47. <http://hdl.handle.net/10451/5294>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5.ª Ed.). Edições Sílabo.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (6.ª Ed.). Edições Sílabo.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 83-92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>
- 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>
- Qiu, F. (2022). Reviewing the role of positive classroom climate in improving English as a foreign language students' social interactions in the online classroom. *Frontiers in Psychology*, 13, e1012524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1012524>
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula. Volume I*. Gradiva.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. B. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147-156. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2015.01.002>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2017). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*, 18, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.002>
- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na escola: Das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (41), 37-62. <http://hdl.handle.net/10400.21/2896>
- Shah, D. (2023). Teachers' self-efficacy and classroom management practices: A theoretical study. *Journal of Education and Research*, 13(1), 8-26. <https://doi.org/10.51474/jerv.13i1.661>
- 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, J. C., & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109. <https://doi.org/10.21814/rpe.7733>

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>

Sulla, F., & Rollo, D. (2023). The effect of a short course on a group of Italian primary school teachers' rates of praise and their pupils' on-task behaviour. *Education Sciences*, 13(1), e78. <https://doi.org/10.3390/educsci13010078>

Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43-56. <https://doi.org/10.14221/AJTE.2014V39N6.6>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Theelen, H., Beemt, A., & Brok, P. (2020). Enhancing authentic learning experiences in teacher education through 360-degree videos and theoretical lectures: Reducing preservice teachers' anxiety. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 230-249. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827392>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

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

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>

Valente, S., & Veiga, F. H. (2016). Classroom management: Teachers' skills and differentiation according to posts held at school – A research study with primary school teachers. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação: Motivação para o desempenho académico* (pp. 404-417). Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27482>

Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C. (2005). The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 79-96. <https://doi.org/10.1177/10634266050130020201>

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>

Woolfolk, A. E. (2019). *Educational psychology* (14th Ed.). Pearson.

Zach, S., Harari, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582491>

Zee, M., Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013-1027.

<https://doi.org/10.1037/EDU0000106>

i Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto
Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida,
Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-0209-3728>
jcsilva@ispa.pt

ii ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida, Portugal.
<https://orcid.org/0009-0005-6970-9493>
adrianamadeira19@hotmail.com

iii Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto
Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida,
Portugal.
<https://orcid.org/0009-0001-8243-8721>
nferreira@ispa.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada
para:
José Castro Silva
jcsilva@ispa.pt

Recebido em 08 de novembro de 2022
Aceite para publicação em 21 de junho de 2024
Publicado em 11 de novembro de 2024

Teacher self-efficacy and indiscipline: Perceptions of middle school teachers

ABSTRACT

A positive school climate positively predicts teacher self-efficacy. This paper reports the results of a study that explored the relationship between Portuguese teachers' self-efficacy beliefs for managing classroom indiscipline, school climate, and classroom climate. 400 primary school teachers took part and answered three questionnaires assessing their self-efficacy beliefs about classroom management, school and classroom climate. The data analysis, based on inferential statistical measures, reveals that teachers generally have high self-efficacy beliefs in managing indiscipline. It is also concluded that more experienced teachers, who have been teaching the longest at the same school and who have received training in managing indiscipline, have higher self-efficacy beliefs in managing indiscipline. Finally, teachers who perceive the school climate and classroom climate as more positive show higher levels of self-efficacy in managing indiscipline. The results obtained confirm the importance of the school and classroom climate, inferring that perceptions of teacher efficacy are influenced by the climate of the school organisations where teachers work. Based on the most significant results, the implications for initial and ongoing teacher training are discussed.

Keywords: Teacher self-efficacy; School indiscipline; School climate; Classroom climate; Classroom management.

Autoeficacia docente e indisciplina: Percepciones de los profesores de educación primaria y secundaria

RESUMEN

Un clima escolar positivo predice positivamente la autoeficacia docente. Este artículo presenta los resultados de un estudio que exploró la relación entre las creencias de autoeficacia de los profesores portugueses para gestionar la indisciplina en el aula, el clima escolar y el clima del aula. Participaron 400 profesores de primaria, que respondieron a tres cuestionarios en los que se evaluaban sus creencias de autoeficacia para la gestión de la indisciplina en el aula, el clima escolar y el clima del aula. El análisis de los datos, basado en medidas estadísticas inferenciales, revela que, en general, los profesores tienen altas creencias de autoeficacia para gestionar la indisciplina. También se concluye que los profesores con mayor antigüedad docente, mayor antigüedad en el mismo centro y que han recibido formación en gestión de la indisciplina tienen mayores creencias de autoeficacia en la gestión de la indisciplina. Por último, los profesores que perciben el clima escolar y el clima de aula como más positivos tienen mayores niveles de autoeficacia en la gestión de la indisciplina. Los resultados obtenidos confirman la importancia del clima escolar y de aula, infiriendo que las percepciones de eficacia docente están influidas por el clima de las organizaciones escolares donde trabajan los profesores. A partir de los resultados más significativos, se discuten las implicaciones para la formación inicial y permanente del profesorado.

Palabras clave: Autoeficacia del profesor; Indisciplina escolar; Clima escolar; Clima del aula; Gestión del aula.