

Escola das Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Efeito das estratégias utilizadas na gestão de sala de aula, da predisposição docente para ser
Mindfulness e do *burnout* na perceção de indisciplina

Sofia Santos Cabido

Tese de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção de Grau de Mestre em
Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Sibila Marques, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Doutora Dulce Sofia Mendonça Martins, Investigadora Associada, CIS-IUL, ISCTE-IUL

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2018

A todos os professores Portugueses, “*porque têm nas suas mãos a tarefa de educar para um mundo mais pacífico e de respeito pelo outro*” (Arroz, 2015)

Agradecimentos

Este espaço dedicado aos agradecimentos não me permite, de modo algum, agradecer devidamente a todas as pessoas que durante toda esta caminhada me inspiraram e apoiaram para chegar até onde estou.

Às professoras orientadoras Professora Sibila Marques e Professora Dulce Martins por terem aceite a orientação deste trabalho, que encerrou o final do segundo ciclo de estudos no Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Obrigada pelas suas disponibilidades e sábias orientações.

É precisamente a todos os elementos do ISCTE, que direta ou indiretamente me receberam e acompanharam nestes cinco anos de aprendizagem, que também tenho que agradecer pela oportunidade em desenvolver esta dissertação, acima de tudo, pela possibilidade de ter tido uma formação muito completa e rica, não só de conhecimentos, mas também de amizades e experiências.

A ela, Cláudia, por todas as chamadas e força nos momentos mais fragilizados, e por sempre acreditar que iria terminar com sucesso esta etapa da minha vida. À Mito, pelas horas das suas noites de verão que perdeu a explicar-me os conceitos estatísticos, com uma enorme paciência e carinho. E à Marta, Diana, Ana e Mafalda por compreenderem a minha ausência, sempre com uma palavra de encorajamento e aconselhamento.

A ele, por ter sido o meu porto seguro recebendo-me sempre de braços abertos e com aquela cumplicidade que só nós sabemos. Durante todo este processo, obrigada por compreender a minha indisponibilidade e mesmo quando o caminho aparentava estar repleto de obstáculos, lá estava ele com uma proposta aliciante de um gelado ou jantar.

Finalmente e aos mais importantes no meu ser... Se hoje sou o que sou e estou onde me encontro, aos meus pais o devo, que são o apoio incondicional e fundamental na minha vida, o meu maior exemplo e inspiração e à minha querida irmã Sara, a força da minha motivação e confiança, com todos os momentos marcados pelas gargalhadas que nos distinguem e tornam os meus dias inesquecíveis. Um grande obrigado a eles por nunca desistirem de mim.

Resumo

A profissão docente inclui um vasto conjunto de conhecimentos, competências, estratégias e atitudes fulcrais para o desempenho da atividade (Soares & Cunha, 2010), embora estejam permanente submetidos a situações stressantes no seu quotidiano (desde todo o trabalho burocrático aos comportamentos indisciplinados dos alunos em contexto de sala de aula), afetando a sua performance e, por vezes pode levar à exaustão emocional (e.g., fadiga, falta de energia) (Vieira, 2010), com grande impacto no desenvolvimento dos alunos (Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Neste sentido, torna-se pertinente a realização de estudos que possam identificar quais as características dos professores que afetam a perceção de indisciplina dos alunos, nomeadamente as estratégias a que os docentes recorrem na gestão de sala de aula, os níveis de *burnout* e a predisposição do professor para ser *mindfulness*.

Os resultados vão ao encontro daquilo que a literatura sugere, uma vez que o nível de ensino tem efeito a perceção da indisciplina, isto é, quanto maior o nível de ensino (2º e 3º Ciclo) maior será a perceção desses comportamentos indisciplinados. Relativamente às estratégias que os professores utilizam na gestão da sala de aula (independentemente destas serem mais intervencionistas ou não) e do nível de ensino, a perceção de indisciplina mantém-se elevada. O mesmo se passa com a despersonalização (uma das três dimensões do *burnout*), isto é, quanto maior o nível de despersonalização, maior será a perceção de indisciplina em sala de aula.

Palavras-Chave: professores; indisciplina; gestão de sala de aula; *burnout*; *mindfulness*.

Abstract

The teaching profession includes a vast set of knowledge, skills, strategies and attitudes central to the performance of the activity (Soares & Cunha, 2010), although they are permanently subjected to stressful situations in their everyday life (from all bureaucratic work to the indisciplinary behaviors of students in the context of the classroom), affecting their performance and sometimes can lead to emotional exhaustion (e.g., fatigue, lack of energy) (Vieira, 2010), with impact on student development (Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

In this sense, it is pertinent to carry out studies that can identify the characteristics of the teachers that affect students' perception of indiscipline, namely the strategies that teachers use in classroom management, the levels of burnout and the predisposition of the teacher to be mindfulness.

The results go against the literature suggesting that the level of education has an effect on the indiscipline perception, that is, the higher the level of education, the greater the perception of these indisciplinary behaviors in the context of the classroom. Regarding the strategies that teachers use in the classroom (regardless of whether they are more interventional or not), and the level of education, the perception of indiscipline is high. The same happens with depersonalization (one of the three dimensions of burnout), that is, the higher the level of depersonalization, the greater the perception of indiscipline in the classroom.

Keywords: teachers; indiscipline; classroom management; burnout; mindfulness.

Índice

I.	Introdução	1
II.	Enquadramento Teórico	3
2.1	Contexto Educativo em Portugal	3
2.1.1	Situação do Ensino em Portugal e problemas que se têm verificado	3
2.1.2	Respostas dadas – Escolas TEIP e alguns exemplos de programas de intervenção	6
2.2	Indisciplina	8
2.2.1	O que é a indisciplina?	8
2.2.2	Evolução da indisciplina em sala de aula	10
2.2.3	Fatores que afetam a indisciplina.....	11
2.3	Os professores e a indisciplina em sala de aula: Fatores Influentes	13
2.3.1	Estratégias de gestão na sala de aula	13
2.3.2	Nível de <i>Burnout</i> e Bem-Estar docente.....	20
2.3.3	<i>Mindfulness</i>	22
2.3.3.1	Importância da implementação do <i>Mindfulness</i> nas escolas.....	26
2.3.4	Pertinência da escolha do Nível de Ensino como variável moderadora	26
III.	O Presente Estudo	27
3.1.	Objetivo	27
3.2.	Hipóteses	28
IV.	Método	28
4.1.	Participantes.....	28
4.2.	Instrumentos.....	30
4.2.1.	Indisciplina dos alunos	30
4.2.2.	Estratégias de gestão na sala de aula	30
4.2.3.	Nível de <i>Burnout</i> e Bem-Estar docente	31
4.2.4.	<i>Mindfulness</i>	31

4.3.Procedimento	32
4.4.Análise de dados	32
V. Resultados	33
5.1.Resultados do pré-teste	33
5.2.Indisciplina dos alunos	33
5.2.1. Descritivas.....	33
5.2.2. Diferenças em função das variáveis demográficas	34
5.3.Estratégias de gestão na sala de aula.....	34
5.3.1. Descritivas.....	34
5.3.2. Diferenças em função das variáveis demográficas	35
5.4.Nível de <i>Burnout</i>	35
5.4.1. Descritivas.....	35
5.4.2. Diferenças em função das variáveis demográficas	35
5.5. <i>Mindfulness</i>	36
5.5.1. Descritivas.....	36
5.5.2. Diferenças em função das variáveis demográficas	36
5.6.Relações entre as medidas	37
5.7.Preditores da percepção dos professores face à indisciplina: o papel moderador do Nível de Ensino	38
5.7.1. Estratégias (Global)	38
5.7.2. Despersonalização (Burnout)	39
VI. Discussão Final	41
6.1.1. Limitações e sugestões de estudos futuros.....	48
VII. Referências Bibliográficas	49
VIII. Anexos	63

Índice de Quadros

Quadro 1: Caraterização da Amostra.....	29
Quadro 2: Tabela das Correlações das variáveis em estudo	38

Índice de Figuras

Figura 1: Alunos matriculados em Portugal (total e por nível de ensino)	4
Figura 2: Percentagem de alunos que chumbaram pelo menos uma vez	5
Figura 3: O que leva os professores portugueses a sentirem-se felizes e respeitados	6
Figura 4: Modelo <i>Response to Intervention e School-Wide Positive Behavior Support</i> , de Sugai e Horner (2002).....	7
Figura 5: Contínuo da interação professor-aluno	20
Figura 6: Modelo Teórico	27
Figura 7: Efeito moderador do nível de ensino na perceção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função das estratégias utilizadas pelos professores em contexto de sala de aula	39
Figura 8: Efeito moderador do nível de ensino na perceção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função da despersonalização	40
Figura 9: Efeito moderador do nível de ensino na perceção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função das estratégias utilizadas pelos professores na gestão de comportamentos	72
Figura 10: Efeito moderador do nível de ensino na perceção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função do <i>Mindfulness</i> (Global)	73
Figura 11: Efeito moderador do nível de ensino na perceção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função de Observar (<i>Mindfulness</i>)	74
Figura 12: Efeito moderador do nível de ensino na perceção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função de Descrever (<i>Mindfulness</i>)	75
Figura 13: Efeito moderador do nível de ensino na perceção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função de Agir em Consciência (<i>Mindfulness</i>)	76

Figura 14: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função do <i>Burnout</i> (Global)	77
Figura 15: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função exaustão emocional (<i>Burnout</i>) docente	78
Figura 16: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função da despersonalização (<i>Burnout</i>)	79

I. Introdução

O conceito de docente (professor) advém da palavra latina *docere* que significa ensinar, assente na aprendizagem constante e não apenas na mera transmissão de conteúdos, envolvendo, assim, um conjunto de condições e pluralidade de conhecimentos, atitudes e competências essenciais para o exercício da profissão (Soares & Cunha, 2010).

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (PRIBERAM), professor é “aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua. É aquele que transmite conhecimentos ou ensinamentos a outrem”, indispensável para a educação e desenvolvimento da sociedade.

No Decreto de Lei N.º 28/2017 salienta-se a importância dos professores no equilíbrio e sucesso escolar dos alunos que são o futuro do nosso país, onde impera a necessidade de valorizar e criar “condições para a estabilidade da função docente assumindo um papel insubstituível, para que educadores e professores possam desempenhar o seu trabalho na construção de uma escola mais democrática e inclusiva” (<https://dre.pt/home/-/dre/106607298/details/maximized>).

Tendo em consideração as funções desempenhadas – não só em contexto de sala de aula (e.g., gestão na sala de aula) como todo o trabalho burocrático por detrás, nomeadamente as pressões sociais e organizacionais a que estão submetidos (e.g., carga de trabalho na administração, falta de supervisão), compreendemos que estes profissionais são confrontados sistematicamente com situações de stresse no seu quotidiano, afetando a sua performance, com grande impacto no desenvolvimento dos alunos (Spilt, Koomen & Thijs, 2011) e no bem-estar docente (Briner & Dewberry, 2007).

Segundo Emerson e colaboradores (2017), o quotidiano destes profissionais está, então, repleto de situações stressantes, como a indisciplina dos alunos ou comportamentos disruptivos, o que por vezes pode levar à exaustão total (*Burnout*) que advém desse stresse extremo, levando à fadiga e falta de energia (Vieira, 2010).

A resposta política do país face a esta problemática foi, entre outras, a criação de um programa nacional de promoção do sucesso educativo e com este surgiu a designação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constituído por Escolas/Agrupamentos de Escolas TEIP (E/AE TEIP). Estas escolas/agrupamento de escolas TEIP localizam-se em contextos socioeconómicos menos favorecidos, multiculturais em que habitualmente os estudantes e as famílias têm baixas expectativas educativas e fraca

valorização da escola, onde a indisciplina e abandono escolar precoce são elevados. (<http://www.dge.mec.pt/teip>).

Perante a importância do papel dos professores, o desafio à melhoria do sucesso educativo e à necessidade de intervenção ajustada à realidade dos contextos educativos TEIP, surge o interesse e pertinência deste estudo.

Neste sentido, estudos destacam inúmeras técnicas que podem apoiar e melhorar a atuação e o bem-estar dos docentes, como por exemplo, atribuindo-lhes estratégias de *coping* positivas e competências socioemocionais essenciais para regular as emoções, lidar com os elevados níveis de indisciplina e stress laboral (Emerso et al., 2017). Nomeadamente a técnica de *Mindfulness* tem apresentado internacionalmente resultados muito promissores neste contexto educativo, ao promover atitudes e comportamentos positivos (Meiklejohn et al., 2012), embora em contexto nacional os desenvolvimentos tenham sido escassos.

A presente dissertação tem como objetivo explorar quais as características dos professores que afetam a perceção de indisciplina dos alunos em contexto de sala de aula: estratégias utilizadas pelos docentes na gestão da sala de aula, os níveis de *burnout* e as competências de *mindfulness*.

A estrutura adotada é a de Dissertação, recomendada pela Escola de Ciências Sociais e Humanas para o ano lectivo de 2017/2018 que apresenta as seguintes fases:

- i) Introdução;
- ii) Enquadramento Teórico (Revisão de Literatura acerca das variáveis do Modelo);
- iii) Objetivo e Hipóteses;
- iv) Método;
- v) Resultados;
- vi) Discussão final, limitações e sugestões para investigações futuras.

II. Enquadramento Teórico

2.1 Contexto Educativo em Portugal

2.1.1 Situação do Ensino em Portugal e problemas verificados

Vivemos numa sociedade em que o contexto escolar é cada vez mais desvalorizado pelos alunos e até mesmo pelos próprios Encarregados de Educação.

Embora a sala de aula seja um lugar privilegiado de aprendizagem e a escola seja uma instituição contextualizada com a sua própria envolvente histórico-social e valores, por vezes não é atribuído o devido mérito aos professores, que são influentes mas que também recebem influência da escola. Isto é, a atuação do professor é influenciada pelo ambiente escolar, mas este está igualmente em interação com esse mesmo ambiente (Cunha, 1989).

O sistema educativo Português possui a educação pré-escolar que é facultativa para crianças a partir dos 3 anos de idade até à entrada no ensino obrigatório a partir dos 6 anos de idade. O ensino obrigatório integra o 1º Ciclo (com 4 anos escolares), o 2º Ciclo de dois anos e, por fim, o 3º Ciclo com três anos de escolaridade; segue-se o ensino secundário composto por três anos de escolaridade. Relativamente ao Ensino Básico que é o contexto deste trabalho, as políticas governamentais e, em particular as políticas educativas pretendem melhorar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos de modo a reduzir substancialmente o insucesso e abandono escolar precoce, promovendo uma maior inclusão ([http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)).

No que à evolução demográfica diz respeito, e embora o número de nascimentos tenha aumentado ligeiramente entre 2015 e 2016, é expectável um decréscimo de mais de seis mil crianças na entrada do 1º Ciclo, uma vez que no ano letivo “2013/2014 e 2015/2016 abriram menos 819 turmas nesse ciclo” (CNE, 2017). Em conformidade com esta evidência, e tal como é possível observar na Figura 1, os dados do PORDATA (2018) mostram justamente que mais recentemente (em 2017) continua a haver menos alunos inscritos no Ensino Básico (1.000.006) do que em 2009 (1.283.193), associado a uma taxa de 14% de abandono precoce da educação e formação em Portugal, ligeiramente superior à taxa na União Europeia (11%). Uma explicação estará no envelhecimento da população portuguesa, sendo Portugal o quarto país do mundo com mais idosos, o que tem vindo a acontecer desde 1981. Desde 2016, com a fecundidade reduzida, que Portugal já tem menos jovens do que idosos e o cenário para 2050 é que para cada três habitantes, um será idoso (Relatório Anual FFMS, 2017).

Figura 1: Alunos matriculados (total e por nível de ensino). Fonte: DGEEC/MEc – MCTES PORDATA.



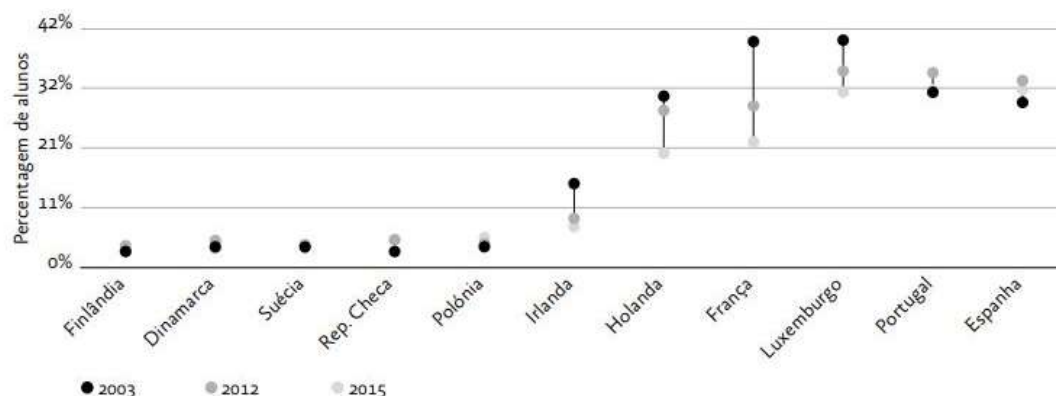
Foi criado um projeto em 2015 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Fundação Francisco Manuel dos Santos denominado de “aQueduto”, que faz avaliação, qualidade e equidade na Educação com base nos resultados obtidos pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*) – desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – para aprofundar o sistema educativo nacional comparativamente ao panorama internacional (Ferreira, Flores, Casas-Novas, 2017).

O “PISA procura aferir se os alunos conseguem aplicar, em contextos variados, o que aprenderam ao longo do seu percurso escolar” (p. 11) e avalia os conhecimentos e compreensão em Matemática, Leitura e Ciências. Segundo os autores, um dos maiores problemas do sistema educativo Português prende-se com a elevada retenção dos alunos que, outrora “a escola tinha como principal missão selecionar alunos para prosseguirem uma carreira académica ou de cariz intelectual. Hoje, a escola tem uma missão mais ampla e integradora, com a qual esta prática não se coaduna”.

Esta medida mostra-se ineficaz para solucionar o insucesso escolar, embora mais de 30% dos alunos continuem a não transitar de ano e em 17% dos casos, acontece logo nos primeiros anos, aumentando assim as desigualdades nas escolas ao estar “fortemente associado ao seu estatuto socioeconómico e cultural” pois estes são os alunos com mais probabilidades de chumbarem.

Figura 2: Percentagem de alunos que chumbaram pelo menos uma vez (2003, 2012 e 2015).

Fonte aQueduto (OCDE).



Importa referir que uma das causas apontadas para os maus resultados e insucesso escolar prende-se com a ansiedade sentida pelos alunos, bem como o estatuto socioeconómico e cultural como foi atrás referido; pelo que os próprios alunos (30%) consideram que existe muito barulho e indisciplina em contexto de sala de aula.

Perante este panorama, é cada vez mais notório um desfasamento de idades em cada ano, resultante do aumento das retenções que, em 2015 mais de 30% dos jovens já tinham reprovado pela menos uma vez, começando logo no 2º ano do 1º Ciclo e cerca de 17% reprova antes de chegar ao 6º ano. Mas, importa referir que há uma dificuldade por parte dos alunos em recuperar as notas no ano de repetição, o que mostra que “chumbar não resolve o insucesso” (CNE, 2017).

Uma eventual explicação para o aumento do número de retenções prende-se com a constante utilização, por parte dos professores, de metodologias expositivas que estão associadas ao paradigma do ensino tradicional e formal, marcado por um docente autoritário e ativo, “aquele que transmite o conhecimento, enquanto o aluno, agente passivo, ouvia em silêncio e adquiria o conhecimento”, de modo a assegurar a disciplina e controlo em contexto de sala de aula (Santos, 2014, p.9).

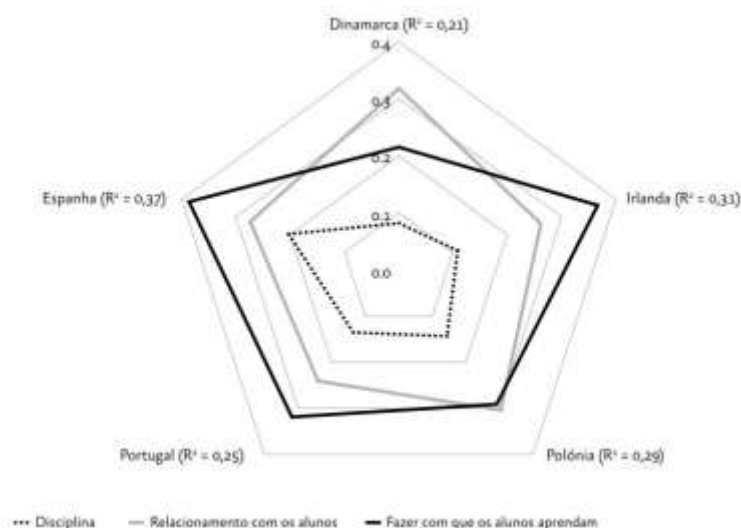
Já no que respeita aos docentes, e segundo os dados do Conselho Nacional de Educação em Dezembro de 2017, há cada vez mais professores acima dos 40 anos aproximando-se da idade da reforma e, além disso, há também menos alunos inscritos. A isto, alia-se uma maior “concentração no litoral que deixa prever mudanças na forma como se organiza a rede de estabelecimentos de ensino básico e secundário”.

Aquando a aplicação do TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) em 2012, foi possível concluir que os professores portugueses encontram-se muito insatisfeitos com a profissão, salientando-se três grandes factores explicativos: os alunos não aprendem a

matéria e as suas explicações não fazem diferença; não têm um bom relacionamento com a turma; nem controlam o comportamento em sala de aula (Ferreira, Flores, Casas-Novas, 2017). Este padrão foi comum aos restantes países em análise como a Polónia, Irlanda e Espanha, tal como se pode ver na Figura em baixo.

Figura 3: O que leva os professores portugueses a sentirem-se felizes e respeitados (2012).

Fonte a Queduto (OCDE).



2.1.2 Respostas dadas – Escolas TEIP e alguns exemplos de Programas de Intervenção

Um vasto conjunto de fatores sociais como o desemprego, pobreza, exclusão e precaridade, afetam o clima social em geral e, conseqüentemente tem repercussões no bom clima escolar (Velez, 2010).

Além da necessidade de criar gabinetes multidisciplinares, dar formação aos professores e a pessoal não docente, e reduzir os programas letivos, uma das medidas que o governo evidenciou como fulcral para a redução da indisciplina em contexto de sala de aula e melhorar o sucesso escolar, foi a diminuição do número de alunos por turma, uma vez que “em 4200 alunos, houve mais de 9 mil expulsões”, de modo a permitir que o professor possa prestar uma maior atenção individualizada às necessidades de cada aluno. Tradicionalmente, eram permitidos 26 alunos no 1º Ciclo, e 26 a 30 alunos para o 2º e 3º Ciclo, o que se revela um número extremamente elevado, dificultando a gestão da sala de aula por parte dos professores (Ferreira, 2016).

Numa outra perspetiva interventiva, surgiram algumas medidas de atuação para intervir em contextos indisciplinados, tal como os “Desafios 12 - projeto SER – Segurança,

Envolvimento e Responsabilidade” que decorreu no Agrupamento de Escolas de Frazão, em Paços de Ferreira e debruça-se sobre o Modelo *Response to Intervention e School-Wide Positive Behavior Support*, de Sugai e Horner (2002), para promover comportamentos positivos nas escolas, a partir de “estratégias sistémicas e individualizadas para a obtenção de resultados sociais e de aprendizagem e, simultaneamente, para a prevenção de problemas de comportamento” (Desafios 12, 2016).

Neste programa foi utilizada a metodologia de investigação-ação que assenta na “(i) natureza colaborativa, com foco na comunicação aberta entre os diferentes intervenientes, (ii) a ênfase nos problemas práticos dos intervenientes e na formulação conjunta de estratégias de resolução e (iii) a consolidação de uma estrutura de projeto que providencie aos intervenientes tempo e apoio para uma comunicação aberta e frequente que facilite ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão”.

Conclui-se que, com a implementação do programa descrito, o número de ocorrências disciplinares diminuiu significativamente do 1º para o 3º Período. Já no que diz respeito aos comportamentos desviantes fora do contexto de sala de aula, também se verificou um decréscimo significativo.

Figura 4: Modelo *Response to Intervention e School-Wide Positive Behavior Support*, de Sugai e Horner (2002)



“Em Portugal, a legislação sobre autonomia das escolas tem vindo a sofrer sucessivas alterações com a criação de vários regimes de exceção de paralelos, nomeadamente a criação de escolas TEIP” (Ferreira, Flores, Casas-Novas, 2017, p. 39). Neste sentido, estudos mostram que as escolas inseridas em contextos desfavorecidos estão a conseguir superar as desvantagens dos alunos (CNE, 2017) com a criação do programa TEIP que foi criado em

1996 pelo Ministério da Educação para fazer face a esta problemática. Este programa é aplicado em locais “económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”, com o intuito de prevenir e reduzir o absentismo, abandono escolar e indisciplina, promovendo o sucesso escolar dos alunos (<http://www.dge.mec.pt/teip>).

Este programa está a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos de Escolas, cujos principais objectivos gerais (Lei nº55/2008) são: “a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária”.

Também o estudo de caso de Mota (2015) que tem por base uma metodologia qualitativa, debruça-se no Programa TEIP, onde enfatiza a dimensão territorial e as variáveis de contexto na promoção de igualdade ao acesso à escola e sucesso dos alunos, cujas estatísticas mostram que a taxa de desistência é de 11.1%. O autor aponta que, embora o registo de infrações disciplinares graves seja menor, a perturbação das aulas é mais evidente na escolarização pós-primária, com o incumprimento de regras e desrespeito ao professor, o que afeta o rigor e a qualidade do trabalho.

2.2 Indisciplina

2.2.1 O que é a indisciplina?

Considerando a disciplina como as estruturas e regras que descrevem o comportamento expectável dos alunos e os esforços dos docentes para que essas regras sejam cumpridas (Martin & Sass, 2010), a indisciplina é “tão antiga como a própria escola e tão inevitável como ela” (Estrela, 1992, p.11; (Özben, 2010) e, por estar inserida num “sistema aberto em interação com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente”. É o motivo pelo qual a indisciplina acaba por ser o reflexo dos conflitos existentes na sociedade em geral (Velez, 2010, p. 13).

Constituindo-se como um “problema que impede o sucesso na aprendizagem e não como decorrente do insucesso na aprendizagem”, cujas medidas para colmatar tal situação são de carácter remediativo e não preventivo “com destaque para a organização do ensino que, de forma intelectualmente estimulante, seja capaz de garantir a aprendizagem e a disciplina” (Espelage &

Lopes, 2013, p.9). Surge, assim, como um conceito variável marcado pelas circunstâncias gerais e pessoais que leva à ocorrência de conflitos, desajustamento, violência (verbal e/ou física) entre outros (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010), sendo encarada, então, como o(s) comportamento(s) que vai(ão) perturbar o propósito da aula que é o do professor ensinar, mas que ao invés disso, tenta corrigir aqueles comportamentos desajustados (Doyle, 1985).

Beaman (2006) estudou as relações entre os professores e os comportamentos problemáticos em contexto de sala de aula, destacando que a situação que ocorre mais frequentemente nas salas é falar fora da vez (TOOT – *Talking Out of Turn*), isto é, chamar ou gritar enquanto o docente ou os colegas estão a falar. Quando os professores evidenciam dificuldades na gestão de sala de aula causado por esses comportamentos desviantes, experimentam níveis de stresse mais elevados e os próprios alunos apercebem-se de que há um tratamento diferenciado dos outros que não têm esse tipo de comportamentos.

Há estudos que indicam que os professores adotam preferencialmente atitudes de aprovação ao invés de desaprovação, mas são dirigidas a resultados académicos (e.g., elogiar quando o aluno tem boa nota) e não tanto a comportamentos em sala de aula (e.g., elogiar quando o aluno se comporta bem na sala de aula).

Em escolas primárias é também referido que incomodar e distrair os colegas é um problema constante na sala de aula (HOC – *Hindering Other Children*). A desobediência, a ociosidade/lentidão na concretização dos exercícios, a realização tarefas desnecessárias e inapropriadas, a agressão e desrespeito, são alguns dos principais problemas mencionados pela literatura como causadores de stresse nos professores (Wheldall & Merrett, 1988).

Henriques (2016) realizou o primeiro estudo em 2014/2015 em Portugal com dados de 38 Escolas/Agrupamentos (16% destas escolas eram TEIP). Registaram-se 4229 alunos com participações disciplinares, o que representa 3.9% da totalidade dos Agrupamentos/Escolas Nacionais, predominando essencialmente no 3º Ciclo (63.2%).

Inúmeros estudos mostram que quase 45% dos docentes Portugueses têm níveis significativos de stresse na sua atividade profissional, e a grande causa apontada remete-nos para situações de indisciplina em contexto de sala de aula (62.7%) maioritariamente no 2º Ciclo (média de 3.05% numa escala de 0 “nenhum stresse” a 4 “muito stresse”), sendo mais elevado do que no 1º Ciclo (2.98 também na mesma escala). As políticas disciplinares inadequadas (54.1%) e trabalho burocrático (53.3%) justificam o stresse manifestado pelos professores (Correia, Gomes & Moreira, 2010).

Estes resultados não diferem dos dados obtidos no estudo levado a cabo por Gomes e colaboradores (2006), em que cerca de 40% dos professores experienciaram índices globais

elevados de stress associados à sua profissão, especialmente devido à gestão da sala de aula (e.g., turmas demasiado grandes, alunos cada vez mais desmotivados e indisciplinados); no que diz respeito ao cumprimento do programa e excesso de trabalho burocrático; a falta de reconhecimento pelo seu trabalho por parte dos Encarregados de Educação e, até mesmo pela própria Escola.

Clunies-Ross, Little e Kienhuis (2008) aplicaram questionários a professores (além das observações em contexto de sala de aula) em que concluíram que 47.4% dos docentes lidam com problemas comportamentais (e.g., indisciplina). Por este mesmo motivo, torna-se necessário continuar a apostar na formação e na educação profissional dos professores. Ela tornará clara quais são as expectativas que neles estão depositadas (e.g., o sistema educacional privilegia outros tipos de comportamentos, nomeadamente a pontualidade e assiduidade, notas elevadas nos momentos de avaliação o que, por vezes, não está diretamente relacionado com as necessidades reais dos alunos nem com os propósitos genuínos da aprendizagem), tendo como resultado um elevado estado de stress e pressão sobre os professores que realmente se importam com a qualidade da formação escolar (McGuire, 1981).

2.2.2 Evolução da indisciplina em sala de aula

A indisciplina e delinquência juvenil surgem como um problema central da escola contemporânea, levantando inúmeras preocupações para os encarregados de educação e docentes, da qual advém sérias consequências (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010; Velez, 2010). Não é um fenómeno estático e tem-se vindo a notar várias mutações nas últimas décadas em que os alunos têm adquirido novos hábitos, diferentes representações do que é o conceito de responsabilidade e disciplina, tornando-se assim num problema cada vez mais complexo e difícil para os docentes resolverem (Velez, 2010).

Posto isto, a prevenção neste sentido é fundamental para reduzir ou, preferencialmente, evitar a ocorrência de comportamentos desviantes, protegendo e tentando “ajudar aqueles que se encontram em risco de assumir tais comportamentos, e recuperar e reinserir os que já apresentam esses comportamentos problema” (Gaspar de Matos, 2012, p.103).

Assim, a prevenção pode ocorrer em três níveis: numa primeira instância devem criar-se condições que evitem esses comportamentos. Num momento posterior, evitar-se a ocorrência de determinados comportamentos em grupos de risco e, por fim, recuperar e reinserir os jovens que outrora optaram por esses mesmos comportamentos desviantes (Gaspar de Matos, 2012).

2.2.3 Fatores que afetam a indisciplina

“O aluno não é a única fonte e origem da indisciplina” (Velez, 2010, p. 18).

É evidente que por detrás de um comportamento disruptivo há inúmeros fatores multidimensionais e multicausais a interferir para além de aspetos psicológicos.

Nomeadamente o desinteresse dos alunos pela escola, o programa lecionado, bem como os horários ou as condições e, as infraestruturas da escola/sala de aula, isto é: há uma panóplia de fatores que potenciam a ocorrência desses comportamentos em contexto de sala de aula; sejam eles políticos, sociais, relacionais e individuais, que se prendem com o temperamento, ambiente escolar (e.g., condições da escola, estilo de ensino do professor, ritmo e conteúdos da aula), familiar e de pares (Espelage & Lopes, 2013; Velez, 2010).

Tendo em consideração a opinião de professores americanos, há autores a defender que a grande causa da indisciplina escolar dever-se-á à demissão dos pais em casa e apontam quatro problemas que, na sua perspetiva, são de gravidade maior: a falta de preparação dos alunos aquando da entrada na escola; a apatia no processo de aprendizagem; o escasso envolvimento parental e as dificuldades socioeconómicas sentidas (Bear, 1998).

Já numa perspetiva com enfoque na gestão das escolas, Velez (2010) inumera vários fatores que potenciam a indisciplina, nomeadamente as turmas com um número excessivo de alunos, infraestruturas degradadas e com falta de recursos, elevadas taxas de insucesso e abandono escolar. No que respeita ao docente, os “alunos que manifestam comportamentos indisciplinados são muito sensíveis à personalidade do professor” (Velez, 2010, p. 24) e à forma como comunica, pelo que uma turma que é apresentada como tipicamente problemática para um professor, pode não ser necessariamente complicada para outro docente.

Sanches e Gouveia-Pereira (2010) acreditam que as dificuldades económicas, a existência de trabalhos precários e o aumento da taxa do desemprego, “potencializa a exclusão social e a emergência de comportamentos de desvio por parte dos adolescentes”. Esta exclusão social leva à ocorrência de comportamentos desviantes compostos, não só por violações das leis (e.g., roubos, assaltos, violação, utilização de armas, consumo de drogas), mas também comportamentos que rompem com as normas sociais (e.g., desobedecer, copiar nos exames, fumar ou beber em determinada faixa etária, bater nos colegas ou funcionários nas escolas).

Os autores concluíram que quanto mais os alunos percecionam a conduta e as relações interpessoais dos docentes como justa, avaliam mais positivamente as autoridades institucionais, nomeadamente a polícia e os tribunais (e.g., leis), pelo que quando a avaliação

dessas mesmas autoridades é positiva, menor será a probabilidade dos adolescentes cometerem comportamentos disruptivos (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010). Outros autores defendem, também, que existe uma correlação direta entre o comportamento anti-social e desviante, com um desempenho acadêmico pobre (Gaspar de Matos, Simões & Canha, 2012).

No estudo de Herrera e Little (2005) 63.7% das crianças apresentaram problemas de comportamento externalizante, com um risco moderado-alto. Assim, os problemas comportamentais na infância afetam profundamente o desenvolvimento das crianças, causando níveis mais elevados de stresse e angústia pessoal nos professores, além de perderem demasiado tempo a tentar impor a ordem e a disciplina na sala de aula (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008).

Picado (2009) determina, ainda, que um aluno com problemas comportamentais e desviantes tem por base alguma patologia a nível emocional ou de personalidade, daí a necessidade de existir um conjunto de regras nas escolas que determinem o comportamento dos alunos, impondo assim a disciplina escolar. Mais do que punir o aluno e atribuir-lhe uma consequência, é importante que o professor conheça a causa e o porquê da manifestação daquele comportamento.

Em suma, e segundo Amado (2001) os fatores responsáveis pela ocorrência de comportamentos indisciplinados podem ser:

1. **Fatores Sociais e Políticos:** refletindo os valores, interesses e os contrastes sociais;
2. **Fatores Familiares:** valores podem colidir com os valores da escola, criando instabilidade no aluno, pelo que os estilos de autoridade e os de permissão deverão ser harmonizados;
3. **Fatores Institucionais formais:** o espaço físico da escola, os currículos, bem como a falta de material didático (Morais, 2011) podem ser desajustados aos interesses dos alunos;
4. **Fatores Institucionais informais:** respeitante à comunicação (professor-aluno e aluno-aluno), interação entre os alunos, coesão, pode gerar conflitos e desequilíbrios;
5. **Fatores Pedagógicos:** fraca consistência nas competências e técnicas pedagógicas, bem como na implementação de regras por parte do docente;
6. **Fatores pessoais do professor:** a ação do professor é determinada pelas suas crenças e valores, o que se reflete no tipo de autoridade;
7. **Fatores pessoais do aluno:** relativamente às suas motivação na escola e adaptação à mesma, associado ao seu desenvolvimento cognitivo e hábitos escolares. O seu

historial (e.g., pessoal e académico, sexo e idade) pode originar situações indisciplinadas.

2.3 Os professores e a indisciplina em sala de aula: Fatores Influentes

2.3.1 Estratégias de gestão em sala de aula

A literatura aponta para a importância dos professores na educação em geral, especialmente em contexto de sala de aula, como sendo indivíduos ativos e com capacidade de tomar decisões (Borg, 2015).

Neste sentido, Picado (2009) defende que quem leciona está sujeito a um dos maiores, mais complexos e perturbadores problemas, que é a indisciplina e a agressividade, colocando por vezes a sua integridade física e moral em causa. Contudo, o autor acredita que não existem fórmulas que preconizem o que estes profissionais devem fazer perante essas situações. Defende a aplicação da psicologia cognitiva e comportamental no auxílio a situações de indisciplina, corrigindo-as por uma imediata chamada de atenção ao aluno por parte do professor.

Os professores têm sofrido alterações profundas no seu trabalho, resultantes não só da situação económica que o país está a viver, mas também de aspetos socioculturais da globalização e da internacionalização. Por estes motivos, os docentes sentem necessidade de reformular as suas funções consoante as exigências do meio, recorrendo a mecanismos de apoio à inovação e à mudança, não só em contexto de sala de aula, mas também em toda a comunidade escolar (Seco, 2000). Assim, para que o professor possa lecionar de forma gratificante, é imperativo que dê atenção ao seu desenvolvimento pessoal, investindo na dimensão relacional mas também na formação científica, técnica e pedagógica (Seco, 2000).

Nos dias de hoje, estes profissionais lidam com jovens portadores de problemas graves a nível cognitivo e comportamental, o que justifica que se registem níveis mais elevados de stress e *burnout* (denominado de exaustão emocional que leva à intenção de abandonar a profissão), afetando negativamente a aprendizagem e motivação dos alunos, pelo que se impõe a necessidade de estimar e valorizar o bem-estar dos docentes; não só a nível pessoal mas pelo impacto que tem em toda a comunidade escolar (Klusmann & Richter, 2016).

Assim, para estimular o desenvolvimento profissional dos docentes, é imperativo uma mudança de mentalidades na sua prática profissional, além da aquisição de novos conhecimentos e competências, de modo a potenciar a aprendizagem dos alunos. Por isto, alguns autores defendem que a eficácia laboral poderá estar relacionada com o envolvimento

e a prática melhorada dos professores nas suas funções, com impacto no desempenho dos discentes (Patton, Parker & Tannehill, 2015). Os autores defendem, ainda, que a Direção das escolas têm um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores com base na confiança, eficácia coletiva e no optimismo do sucesso escolar.

Assim, Arroz (2015) acredita que,

O ser professor competente na sociedade actual já não é só estar preparado cientificamente em relação aos conhecimentos da sua disciplina e aos métodos de ensino aprendizagem, mas é saber criar um clima de sala de aula positivo, onde a relação de respeito mútuo faça parte integral do quadro relacional desse espaço de convivência e que saiba relativizar as situações problema, vendo nestas oportunidades educativas para o desenvolvimento pessoal e social e dos alunos e não ameaças à aprendizagem (p.5).

A gestão da sala de aula compreende um conjunto de estratégias utilizadas pelos professores, de modo a aumentar o envolvimento dos alunos e a diminuir a indisciplina (Pereira da Silva, 2014). Assim, a forma como os professores optam por resolver um problema (Estratégias), pode beneficiar ou prejudicar a relação estabelecida com os vários intervenientes na comunidade escolar, desde colegas, encarregados de educação e alunos. Contudo, a ocorrência de conflitos entre professores-alunos é mais frequente por se tratar de uma relação mais prolongada e, portanto, mais intensa, ao invés de conflitos que advêm da relação com os restantes colegas ou intervenientes escolares (Pinchevsky & Bogler, 2014).

Para Rahim (2002), a ocorrência de conflitos interpessoais nas organizações é extremamente importante para gerar mudanças e melhorias (e.g., como a aquisição e distribuição de conhecimento, interpretação da informação, o que faz com que os membros da organização envolvam-se coletivamente no processo de diagnóstico e intervenção de problemas), embora o objetivo principal seja a sua redução, resolução ou minimização dos mesmos. Posteriormente, definiu a existência de cinco estilos de resolução de conflitos:

1. Integração: Neste estilo evidencia-se uma grande preocupação com o próprio e com os outros, no diagnóstico e intervenção de problemas complexos, envolvendo uma maior abertura entre os vários intervenientes, troca de informações e procura de alternativas para alcançar a solução satisfatória para ambas as partes envolvidas;

2. Obrigação: Destaca-se uma baixa preocupação com o próprio comparativamente aos demais, onde se tenta minimizar as diferenças e enfatizar as semelhanças, para satisfazer os outros. Ou seja, neste estilo o indivíduo anula-se e negligencia o seu lado em prol do outro,

sendo útil quando um dos lados não está familiarizado com o problema em questão. A utilização deste estilo na resolução de conflitos é inadequada quando o problema é importante para um dos intervenientes, e este acredita que está com a razão;

3. Dominação: Aqui há uma elevada preocupação no próprio e não tanto nos outros, isto é, o indivíduo faz tudo para atingir o seu objetivo/fim sem olhar a meios, ignorando as necessidades e expectativas de outrem. Este estilo é adequado quando o conflito é importante para uma parte, ou uma decisão desfavorável da outra parte pode ser prejudicial para essa parte. Este estilo evidencia-se como inadequado quando o problema em questão é complexo e há tempo suficiente para tomar a decisão correta;

4. Evitação: Neste estilo há uma baixa preocupação com todos, inclusive consigo mesmo, onde se opta pela retirada e despreocupação total face ao sucedido. É inadequado quando na necessidade de tomar decisões e uma das partes não está disposta a aguardar por uma solução, ou quando é imperativo uma ação imediata;

5. Compromisso: Finalmente, este estilo envolve o dar e receber, onde um dos lados cede para chegar a uma resolução mutuamente aceitável e evita conflitos prolongados. Por vezes, quando o consenso não pode ser atingido, urge a necessidade de estabelecer uma deliberação temporária para um problema de solução complexa.

Assim, pode transpor-se para os professores que, face aos problemas com os alunos, poderão adotar estilos de resolução de conflitos diferenciados e apropriados a cada situação em concreto.

Clunies-Ross, Little e Kienhuis (2008), defendem que os professores podem adotar estratégias pró-ativas/preventivas ou reativas/remediativas na gestão da sala de aula, concluindo que o mau comportamento dos alunos afeta o stresse, o bem-estar e a confiança dos docentes, com impacto negativo na aprendizagem, tal como afirmado anteriormente por outros autores.

É importante mencionar que o uso de estratégias reativas são atitudes que os professores tomam imediatamente a seguir a um mau comportamento (e.g., atribuir uma consequência negativa ao mesmo; recorrer a ameaças e castigos, por vezes físicos; retirar o aluno da sala de aula), de modo a remediar o que já aconteceu. Estas atitudes comportam um stresse agravado para os professores e uma diminuição de comportamentos positivos, e empenho dos alunos nas tarefas propostas. Isto é, as medidas reativas contribuem para a redução imediata dos problemas, mas não os solucionam a longo prazo (Carvalho, Rosário, Cerqueira, Martins & Magalhães, 2016).

Já as estratégias pró-ativas (denominadas também por estratégias preventivas), servem para promover um clima social pacífico, através de relações positivas professor/aluno e vice-versa (Arroz, 2015), onde há uma interação difusa com a turma e com cada aluno, marcado por expectativas flexíveis em relação aos mesmos. Estas estratégias dizem respeito aos comportamentos que os professores podem utilizar para reduzir a probabilidade de os alunos terem comportamentos inapropriados, podendo evitar as situações antes da sua eclosão (e.g., escutar ativamente e despende tempo e energia com os alunos; instruir-lhes competências de *coping*; modificar o estilo de ensino tradicional, tornando-o mais apelativo; imposição de regras, elogiar o bom comportamento dos alunos entre outros) (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008), estabelecendo um contrato social na turma com os valores e regras vigentes, ancorado em elogios e encorajamento (Arroz, 2015).

Esta designação das tipologias na gestão da sala de aula, pode ser equiparada aos estilos parentais: estilo permissivo (baixa exigência e fraco controlo da criança, não sendo possível estabelecer fronteiras daquilo que é e não é permitido fazer em contexto de sala de aula); autoritário (impõe rígidos limites com grande controlo aos alunos, o que dificulta a interação entre ambas as partes), persuasivo (é dos estilos mais equilibrados em que o professor estabelece limites aos alunos mas, simultaneamente estimula a sua autonomia); e no democrático, evidencia-se como sendo um estilo indiferente, em que o professor não se envolve com a turma e exige pouco dos alunos (Pereira da Silva, 2014).

Os professores podem recorrer também ao reforço positivo, atribuindo uma consequência positiva a comportamentos dos alunos, com o objetivo de os estimular com: sorriso, elogios (e.g., “tiveste uma excelente avaliação no trabalho. Parabéns”), mostrar que estão atentos à evolução (e.g., “Estás a melhorar consideravelmente”) (Brophy & Good, 1974), expor as suas expectativas de forma clara em relação aos seus comportamentos, definir rotinas e procedimentos (Arroz, 2015). Contrariamente, recorre-se à punição, onde o professor impõe algum castigo ao aluno com o objetivo de diminuir os comportamentos disruptivos que dependem de vários fatores, como: a “intensidade, frequência, *timing*, características do agente punitivo e a existência ou não de contingências reforçadoras que mantêm o comportamento indesejado” (Picado, 2009).

A literatura produzida por Pas, Cash, O’Brennan, Debnama e Bradshaw (2015) demonstra que há uma associação funcional entre os comportamentos dos alunos e a gestão da sala de aula por parte dos docentes. Quando os alunos se comportam devidamente e respeitam as regras, os professores proporcionam mais apoio e menos desaprovação (recorrendo a comportamentos assertivos ao invés de comportamentos reativos).

Assim, as tarefas (e.g., conteúdo, organização, matéria lecionada e como é ensinada) e o comportamento dos professores, influenciam grandemente o desempenho e as atitudes dos alunos no processo de aprendizagem (Blumenfeld & Meece, 1988). Os autores mencionados realizaram um estudo com 194 alunos do 2º Ciclo e concluíram que, quando os professores apelam a uma maior participação dos alunos, recorrem ao uso de estratégias cognitivas e atribuem uma importância acrescida à manutenção do compromisso com a turma. Isto é, a articulação entre as tarefas e o comportamento do docente, promove um maior envolvimento dos alunos em contexto de sala de aula. Os alunos são mais ativos no processo de aprendizagem quando os professores usam estratégias mais ativas: como instruções claras, articulando-as com informações que são do conhecimento dos jovens; sugerindo estratégias cognitivas e formas de organizar e aprender a matéria; e, por fim, dando sempre *feedback* em jeito de crítica construtiva, para que o aluno aprenda e corrija os seus erros (Blumenfeld & Meece, 1988).

A indisciplina e a desmotivação dos alunos são dois problemas que estão intimamente relacionados, e causam grande insegurança e stresse aos professores quando pretendem assegurar a disciplina na sala de aula e combater o insucesso escolar. A nível nacional, Arroz (2015) debruçou-se sobre um programa que tem por base a aprendizagem social e emocional (SEL), para ajudar os docentes a criar um ambiente de sala de aula mais amistoso e a desenvolver as competências socioemocionais dos alunos, que são fulcrais à sua autodisciplina. Houve solicitações para aumentar a participação dos professores em pequenos grupos, de modo a estimular a sua prática, compreensão de conceitos e resolução de hipotéticos problemas comportamentais (e.g., *role play*), com estratégias apropriadas.

Finalmente, Sousa (2014) propõe um programa de intervenção na escola D. João II que tem por base três abordagens para resolver os conflitos professor-alunos, sendo que a primeira foca-se na **mediação**, entendida numa perspetiva behaviorista (*Positive Behavior Support, PBS*), pelo que segundo esta abordagem, o professor é quem possui todo o poder para gerir a sua sala de aula, entrando em conflito com os alunos quando estes questionam o seu papel. Numa segunda **abordagem comportamental** positiva, tem por base a atribuição de reforço positivo o que proporciona um bom clima de sala de aula e promove uma melhor aprendizagem. Finalmente, numa terceira abordagem, a **perspetiva de Kurt Singer** – “Gerir em conjunto os conflitos alunos-professores” com as suas 25 propostas de intervenção, debruça-se na gestão de conflitos (com enfoque no poder docente para resolvê-los), que deverá estar assente no estabelecimento de empatia com os alunos (e.g., escuta ativa), mostrando interesse por eles e estimulando a sua auto-estima (e.g., elogio). Contudo, uma boa

gestão de conflitos assenta na premissa da perceção dos mesmos, retribuição e compreensão mútua dos intervenientes (neste caso professor-aluno, daí o desgaste destes profissionais) (Sousa, 2014).

Para resolver os problemas, criou-se também o Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID), onde o aluno é ouvido e entendido através da mediação professor-aluno, onde este poderá explicar os obstáculos com que se depara e os conflitos emergentes (na sua maioria das vezes, a este gabinete comparecem alunos que foram expulsos da sala de aula, fruto de problemas comportamentais ou disciplinares). Posteriormente, os encarregados de educação são chamados quando existe o levantamento de processos disciplinares.

Mais recentemente Martin e Sass (2010) trouxeram uma nova conceção sobre a gestão de sala de aula com diferentes dimensões (gestão de comportamento e gestão de instruções), e foi nessa perspetiva que o presente trabalho se debruçou.

Para os autores, essa gestão é o fruto do esforço dos professores para supervisionar as atividades na sala de aula, bem como gerir o comportamento dos alunos, as suas interações e aprendizagens. Tal requer uma grande capacidade de instrução e comunicação por parte dos professores para assegurar o bom funcionamento das aulas. A forma como os professores interagem com os alunos, tem por base as suas próprias crenças pessoais sobre o desenvolvimento das crianças, e acaba por condicionar o comportamento dos mesmos.

Os autores supracitados criaram a escala de Gestão de Comportamento e Gestão das Instruções (*Behavior and Instructional Management Scale*) que são dois construtos da gestão de sala de aula, em que é avaliada a eficácia do professor e o tipo de gestão a que estes recorrem. Pode ser de três tipos: não intervencionista, intervencionista ou interacionista, e em todas elas utiliza-se a gestão de comportamento e de instruções.

A interação **não intervencionista** caracteriza-se por ser menos diretiva e menos controladora e pressupõe que a criança tenha que solucionar os seus problemas de forma autónoma. Contrariamente, as **intervencionistas** seguem a premissa de que o ambiente à volta da criança é que deve moldá-la e orientá-la de forma mais controlada; isto é, o professor controla tudo o que o aluno faz. No meio destes dois extremos existe, então, a abordagem **interacionista** que se foca no que o indivíduo faz para alterar o ambiente à sua volta e vice-versa, isto é: o controlo é partilhado tanto pelo professor como pelo aluno. A gestão de comportamento assente na obediência dos alunos, utiliza instruções diretas e repetidas para o cumprimento das regras e na concretização de trabalhos. Quando a gestão da instrução é focada no aluno, tem por base discussões e/ou debates e uma investigação ativa, gerando

mais confusão na sala de aula, o que exigirá uma maior capacidade de gestão por parte do professor.

Naturalmente que a gestão de comportamento e das instruções, corresponde à eficácia do professor em contexto de sala de aula. Estas não são qualidades estáticas mas sim contextuais, que resultam da combinação da pessoa e do meio envolvente e vão variando ao longo do tempo e das situações (Martin & Sass, 2010).

Respeitante à **gestão de comportamento** (que o professor faz) incluem-se os esforços do docente para evitar o mau comportamento dos alunos e lidar bem com eles, quando ocorram, assegurando um bom clima na sala de aula com o estabelecimento de regras, sistema de recompensas e oportunidades (quando as regras são infringidas, o professor recorre à punição “tolerância zero” – e.g., expulsão ou suspensão, e atribui recompensas a quem as cumpriu) (Arroz, 2015). Para tal, também é imperativo que a criança/jovem se sinta motivada a seguir essas condutas.

Já a **gestão de instruções** incide sobre os objetivos e métodos de instrução dos professores, na organização e monitorização das rotinas diárias dos seus alunos, atendendo às suas necessidades e aprendizagem. Isto é, foca-se na maneira como o professor conduz as aulas, com as instruções devidas, tendo sempre em consideração as necessidades dos alunos (Martin & Sass, 2010).

Tal como é possível observar na Figura 4, o contínuo da escala (de 1 a 6 tipo *Likert*) corresponde ao controlo que o docente exerce sobre os seus alunos; isto é: *scores* mais elevados refletem uma abordagem mais intervencionista e controladora, enquanto as pontuações mais baixas indicam um estilo de gestão da sala de aula menos controladora e não intervencionista (Martin & Sass, 2010).

Figura 5: Contínuo da interacção professor-aluno



2.3.2 Nível de *Burnout* e Bem-Estar dos Professores

Em 2014 os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) “demonstram que mais de um quarto da população portuguesa apresenta um quadro depressivo, motivado pela exposição a condições de elevado stresse” (Ribeiro, 2017).

Assim, é importante compreender o conceito de *burnout* – indissociável do stresse profissional – como sendo um estado em que houve um “esgotamento dos recursos emocionais” (Patrão, Rita & Maroco, 2012) que tanto tem afetado a profissão e estabilidade dos professores. O stresse é um sintoma físico (e.g., pode decorrer da falta de sono) mas também psicológico, como a depressão e a ansiedade (Emerson et al., 2017). Por esta razão, a pressão no trabalho aliada ao ambiente e desrespeito na sala de aula, explica essa exaustão e os comportamentos de distanciamento emocional. Acresce a falta de investimento nos alunos e na relação com colegas, a baixa realização profissional e autoeficácia e, em casos extremos, poderá ir até à intenção de saída da profissão (Hastings & Bham, 2003, Patrão, Rita & Maroco, 2012).

Gomes e colaboradores (2010) verificaram níveis significativos de stresse ocupacional (40%) e também de *burnout* (“10% na exaustão emocional, 3% na baixa realização pessoal e 1% na despersonalização”), associados a problemas de saúde física e insatisfação laboral.

Em conformidade com o autor referido, também Yu, Wang, Zhai, Dai e Yang (2015) defendem que a pressão e o stresse a que os professores estão sujeitos, resulta numa insatisfação, absentismo e *burnout*, marcados por um conjunto de reações psicológicas adversas (e.g., ansiedade, depressão), fisiológicas (e.g., dor de cabeça, stress, hipertensão) e/ou comportamentais, como: o alcoolismo, tabagismo, problemas de sono. Quando esta pressão laboral é percecionada, os professores perdem o entusiasmo e a motivação adotando, assim, atitudes passivas, negativas e indiferentes face aos alunos, ou seja: um elevado nível de pressão, pode consumir os recursos físico-emocionais dos professores.

Este conceito acaba por ser um pouco estigmatizante para o indivíduo, surgindo como consequência do stresse laboral crónico e da combinação das variáveis individuais, sociais e organizacionais tratando-se, deste modo, de um estado que afeta todas as esferas do docente a nível pessoal, social e laboral (Gomes & Quintão, 2011).

O *burnout* acarreta inúmeras consequências para a componente organizacional mas, acima de tudo, a nível individual, podendo levar a estados de desumanização e apatia, associados a problemas de saúde, absentismo e mesmo abandono da profissão (Gouveia, 2010); isto é, compromete o equilíbrio físico e psicológico dos profissionais da educação (Pinto, Lima & Silva, 2005).

Ao abordar este conceito, há que ter em consideração as suas três dimensões: **exaustão emocional** (e.g., falta ou carência de energia e entusiasmo, desgaste, esgotamento de recursos emocionais), **despersonalização** (e.g., as pessoas deixam de ser encaradas e tratadas como pessoas, com sentimentos e emoções, mas sim como objetos mecanizados, assente na adoção de atitudes negativas, frias e distantes face ao trabalho) e **baixa realização pessoal** no trabalho, em que o indivíduo já não consegue tirar nenhuma satisfação do que faz e produz, pelo que há uma diminuição do sentido de competência e eficácia (Carlotto, 2002; Gonçalves, 2014).

Assim, pontuações mais elevadas em cada uma dessas dimensões, estão relacionadas com níveis mais elevados de *burnout* no docente (Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández & González-Gutiérrez, 2000).

Este estado de exaustão tem efeitos muito nefastos no bem-estar laboral, bem como na satisfação dos professores, fatores extremamente importantes para o seu desempenho profissional e, por conseguinte, para o sucesso escolar (Briner & Dewberry, 2007). Um exemplo claro disso, é o *Worklife Support Well-Being Programme's survey of staff perceptions*, que utilizou a medida de auto-avaliação organizacional (*Organizational Self-Review Measure - OSRM*) para avaliar o bem-estar, com três dimensões positivas e negativas (e.g. “sentir-se valorizado”; “sentir-se sobrecarregado”; “sentir-se estimulado no trabalho”), bem como Testes de Avaliação do Estatuto (*Statutory Assessment Tests - SATs*) (Briner & Dewberry, 2007).

Briner e Dewberry (2007) concluíram que existe uma relação estatística e significativamente positiva entre o bem-estar e os resultados do SATs, sendo que o bem-estar dos professores é um dos fatores mais salientes e passíveis de sofrer alguma intervenção em contexto escolar; ao invés do fator classe social (estatuto), por exemplo.

Assim, o bem-estar laboral corresponde aos sentimentos que as pessoas têm sobre a sua vida, em geral e profissional, e pode ser conceptualizado segundo duas dimensões: o prazer e a ativação, onde um certo grau de prazer ou desprazer pode ser acompanhado por níveis mais alto ou baixos de ativação, isto é, predisposição para agir e gastar energia. À semelhança do stress, também o bem-estar tem inúmeras consequências a nível físico, psicológico e comportamental. Está associado a relações positivas, criatividade e comportamentos de entajuda, a melhor desempenho, satisfação (proporciona comportamentos voluntários no trabalho, como horas não remuneradas e comportamentos de cidadania organizacional) e produtividade (Gonçalves, 2014).

Todavia, e devido à reduzida sustentação teórica até à data, é importante estudar as relações professor-aluno para o bem-estar dos docentes. Spilt, Koomen e Thijs (2011) recorreram ao Modelo Transacional de Stresse e *Coping*, de Lazarus (1991) com enfoque nas relações interpessoais; as que afetam as respostas emocionais nessas interações diárias. Defende que os professores têm a necessidade básica de estabelecer um bom relacionamento com os seus alunos, para promover um bem-estar a longo prazo associado a um maior compromisso com o seu trabalho, e evitando o abandono da profissão.

A literatura mostra que as pressões sociais e organizacionais (e.g., carga de trabalho da administração, a gestão na sala de aula e a falta de supervisão) são aspetos fulcrais na *performance* dos professores bem como o impacto que isso tem no desenvolvimento dos alunos (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Ao encontro desta ideia, também Borg e Riding (1991) defendem que o impacto do stresse nos professores é um problema grave, não só quanto ao bem-estar destes profissionais, como nos efeitos nefastos a longo prazo para a sua saúde física e mental.

O estudo levado a cabo por Santos, Gonçalves e Gomes (2013) demonstra que existe uma vasta literatura sobre a qualidade de vida e o stresse no trabalho, com impacto no bem-estar. Todavia é muito escassa a compreensão desse construto em específico. Para eles, no bem-estar laboral prevalecem as emoções positivas (aspetos afetivos) e o profissional tem a perceção de que desenvolve o seu potencial, alcançando os objetivos propostos (aspetos cognitivos de realização).

Os números remetem-nos para que, aproximadamente 40% dos professores americanos sofrem de stresse e deixam a profissão ao fim de 5 anos, pois o clima de sala de aula é cada vez é mais desgastante, levando a um estado de fadiga, ansiedade e depressão, por sentirem-se pouco eficazes (Ingersoll, 2002). Deste ponto de vista, para o sucesso profissional dos professores é imperativo que estes tenham as ferramentas essenciais e competências socioemocionais (SEC), para regular as emoções e lidar com o stresse no trabalho. Daí a grande importância de prevenir e intervir na ajuda a estes profissionais, para que desenvolvam estratégias de *coping* positivas (Emerso et al., 2017).

2.3.3 Mindfulness

Está hoje cada vez mais em voga a técnica de meditação “ou atenção plena”, assente na abordagem budista, cuja principal preocupação se prende com a identificação das causas internas do sofrimento humano e os meios que se podem utilizar para se libertar do mesmo. Deste modo, pretende-se promover o bem-estar pessoal e grupal, diminuindo os

comportamentos em “piloto automático” (Wallace & Shapiro, 2006). A atenção plena segundo Brown e Ryan (2003), é um meio para atingir o bem-estar, assente em comportamentos regulados e emoções positivas, por forma a responder habilmente às emoções e comportamentos negativos (Bishop, et al., 2004). Ela traz mais consciência sobre nós, os outros e a realidade à nossa volta, o que proporciona um bem-estar psicossocial generalizado, reduzindo a dor crónica, o stress e a ansiedade (Baer, 2003); tudo problemas que assistem aos professores.

Embora não lhe seja atribuída muita credibilidade no meio científico, por estar relacionado com aspetos da consciência (Dias, 2014), é também um construto de difícil definição, pelo que não existe uma operacionalização consensual; embora seja imperativa a sua aplicação para prevenir, ou reduzir os estereótipos, e a discriminação na nossa sociedade. (Bishop, 2002). Todavia, o referido autor torna clara a necessidade de se investigar mais aprofundadamente a meditação com base na técnica de *Mindfulness*, e se produz algum tipo de consciência na atenção plena, ou se reflete simplesmente uma técnica de relaxamento. Por isso, ele sugere a necessidade de ser mais investigado o papel meditativo do *Mindfulness* (Bishop, 2002).

Esta prática advém do Budismo que a encara como sendo uma forma de não nos prejudicarmos nem aos outros, gerando a consciência sobre as inúmeras questões, transmitindo calma, clarificando a mente, a ação e a nossa atenção, porque os pensamentos, emoções e sentimentos são criados por nós mesmos (Kabat-Zinn, 2003). A prática da meditação foca-se na consciência e na atenção à respiração e/ou no andar, podendo levar-nos a experiências mais profundas relacionadas com os sentidos ou até mesmo com fantasias, promovendo um aumento da capacidade de autorregulação dos afetos e comportamentos (Segall, 2005).

Existe, portanto, o Programa *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) de Baer (2003) que dura 8 a 10 semanas, com sessões intensivas de 2 horas e 30 minutos de meditação, em que os indivíduos são preparados para focar e regular a sua atenção para as sensações corporais no próprio momento, sem efetuar qualquer julgamento.

O conceito acima tem estas duas grandes componentes: atenção à autoregulação, onde o *Mindfulness* se inicia quando o individuo traz à sua consciência a atenção ao momento, aos sentidos, sentimentos e emoções; e a orientação para a experiência, onde as pessoas comprometem-se a ser flexíveis e curiosas, em relação àquilo que observam na sua mente e no corpo durante toda a meditação, sem qualquer julgamento (Bishop, et al., 2004).

Esta prática de meditação contém algumas variáveis importantes e que estão na sua base, designadas de “as cinco facetas do *Mindfulness*”, e que deram origem a um questionário amplamente utilizado em vários contextos (Baer, et al., 2006). Estas cinco facetas são compostas por: **Observar** as experiências internas e externas ao próprio, no exato momento (e.g., sensações corporais, pensamentos, emoções, sons, cheiros); **Descrever** as experiências internas, sentimentos e emoções; **Agir em consciência**, vivendo o momento na sua plenitude, colmatando o “piloto-automático”; **Não julgar**, isto é, não fazer julgamentos sobre as experiências prévias (adotando uma atitude não avaliativa); finalmente, e não menos importante, **Não reagir** às experiências anteriores, para que os sentimentos e pensamentos circulem livremente, e sem que o indivíduo seja por eles influenciado (Baer et al., 2006).

Já foram realizados inúmeros estudos sobre o efeito da prática de *Mindfulness* em escolas. Esta intervenção MBIs (*Mindfulness-Based Interventions*) em jovens com défice de atenção ou problemas de hiperatividade, cujos resultados foram a diminuição dos sintomas aquando a aplicação dessa intervenção (Van der Oord et al., 2012). O desempenho dos jovens nos testes de atenção após o treino da atenção plena, melhoraram substancialmente, acompanhado por uma diminuição do stresse reativo parental (Weijer-Bergsma et al., 2012). Estas intervenções recorrem à meditação, em que a pessoa se encontra sentada ou em movimento (e.g., exercício físico de *yoga* ou *tai chi*), ajudando a estabilizar a mente e a treinar a capacidade de atenção à respiração, tendo como objetivo fazer com que a pessoa permaneça empática com os outros, sem realizar julgamentos (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014).

Esta técnica pode ser a base e a pré-condição para a educação. Ou seja, tal como as crianças precisam de aprender a parar a sua mente e regular a atenção, bem como as emoções (para lidar com a frustração, e desenvolver *skills* sociais, autoestima, empatia, sensibilidade e criatividade para resolver os seus problemas), também os professores deverão ser alvo de intervenções deste género, por via dos benefícios que daí advém (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014).

Ainda referente aos estudantes, existe um vasto conjunto de estudos que nos apontam para os benefícios da prática de *Mindfulness* na infância. É este o período onde se desenvolvem *skills* de auto regulação socioemocional, a par de várias mudanças que ocorrem de forma dinâmica, marcado por processos regulatórios mais *top down* (controlados, com flexibilidade cognitiva), alternados com processos *bottom up* (automáticos, com impacto no *stress*, *arousal* e ansiedade), fundamentais para o seu desenvolvimento; nomeadamente na matemática, na leitura e na escrita assim como para a saúde física e psicológica (Zelazo &

Lyons, 2012). O bem-estar é, então, a combinação entre o aluno sentir-se bem (com emoções positivas e feliz), com um funcionamento de salutar, isto é, em que consegue ser autónomo, competente, com autodeterminação e autoeficácia (Huppert & Johnson, 2010).

Os autores supramencionados acreditam, ainda, na importância da implementação do *Mindfulness*, uma vez que os pensamentos positivos são fulcrais para o bem-estar, pois ajudam os alunos a acalmar a mente e a observar experiências de forma curiosa e interessada, reduzindo os comportamentos interpessoais negativos, marcados pela violência ou raiva (Huppert & Johnson, 2010).

Patton, Parker e Tannehill (2015) admitem que as mudanças, especialmente no contexto educativo, não têm resultados imediatos e são processos bastante morosos. Contudo, a persistência e a implementação de tais programas levam ao sucesso escolar. Nesta circunstância, torna-se imperativa a elaboração de intervenções para fazer face ao problema da nossa atual sociedade, de modo a ajudar os professores a desenvolver estratégias de *coping* positivas em contexto de sala de aula (Emerso et al., 2017) e, por conseguinte, a ter uma vida mais feliz e motivada.

Embora o interesse da investigação com base nestes profissionais seja cada vez mais evidente, com a publicação de inúmeros estudos a nível nacional e internacional, a sua maioria tem o carácter de diagnóstico. Este facto torna clara a lacuna que respeita aos programas de intervenção com a aplicação de técnicas de *Mindfulness* neste contexto. Como tal, é imperativo a conceção de intervenções que visam a diminuição de comportamentos mais reativos face às condutas indisciplinares dos alunos e, por consequência, promover uma melhor gestão da sala de aula, reduzindo esses comportamentos desajustados, com enfoque no desenvolvimento de *Mindfulness* docente.

A estratégia de intervenção foca-se nos comportamentos mais afáveis e assertivos dos professores, face aos comportamentos desviantes (e.g., indisciplina, *bullying* e violência escolar), para promover o bem-estar laboral e maior sucesso escolar (Carvalho, Rosário, Cerqueira, Martins & Magalhães, 2016).

Por norma, os professores optam pela imposição de castigos que, face aos problemas disciplinares, fazem as escolas aumentarem a monitorização e supervisão com a aplicação de regras e sanções, embora a literatura demonstre que estas medidas são normalmente ineficazes.

2.3.3.1 Importância da implementação de *Mindfulness* nas escolas

Segundo Meiklejohn e colaboradores (2012), a técnica de *Mindfulness* pode ser integrada em contexto de sala de aula de forma **indireta**, isto é, o professor desenvolve uma prática de *Mindfulness* pessoal e incorpora essa aprendizagem nos seus comportamentos e atitudes em contexto de sala de aula. Também pode fazê-lo de forma **direta**, recorrendo a programas que ensinam exercícios e técnicas de *Mindfulness*; ou, então, a uma **combinação** das duas abordagens.

É importante ainda referir que a implementação de programas nas escolas que têm por base a técnica de *Mindfulness*, comprovam que os professores submetidos a esse treino, possuem comportamentos e atitudes mais conscientes na interação com os alunos em contexto de sala de aula. Ou seja, o foco do ensino *Mindfulness* é despertar conhecimentos e habilidades no quotidiano dos docentes dentro e fora das aulas (Meiklejohn et al., 2012).

Estes autores descreveram três programas para professores: Educação para o Bem-Estar baseado no *Mindfulness* (MBWE); Promover Consciência e Resiliência na Educação (CARE); e Técnicas de Relaxamento e gerir o stresse na Educação (SMART).

Contudo, no Seminário “*Mindfulness e Compaixão na Escola*” que teve lugar na Faculdade de Psicologia de Lisboa, tomou-se conhecimento de que havia desenvolvimentos nesse campo, a nível nacional; porque foi manifestada a intenção de publicação de investigação nesta matéria, algo que ainda não ocorreu. Neste Seminário foi explicado o Programa para professores portugueses criado pelo Instituto de *Mindfulness*, com o qual se obtiveram resultados significativos.

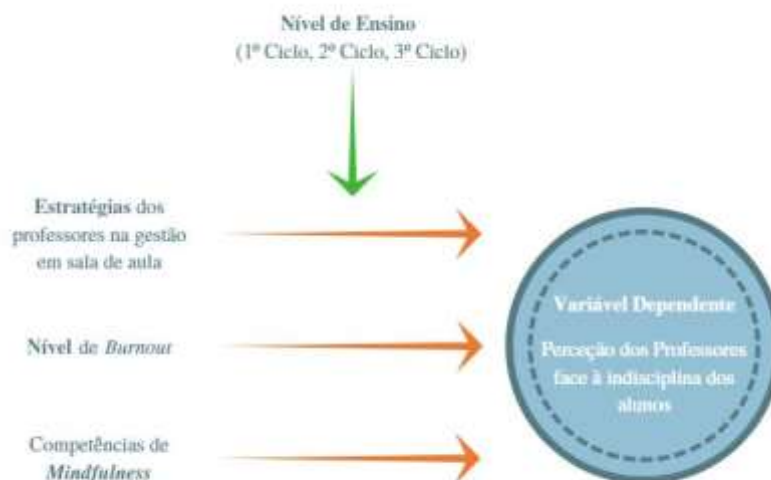
O programa detetou que 30% dos docentes encontravam-se em situação de *burnout* e 20-25% sofrem de stresse, ansiedade e depressão. No estudo intitulado “*Como pode um professor aplicar Mindfulness na sala de aula? Por onde deve começar?*”, levado a cabo por Joana Carvalho, foram implementadas sessões de *Mindfulness* com efeitos positivos e significativos nos alunos, nomeadamente nos seus afetos positivos e bem-estar. Todavia, a autora debruçou-se também sobre os professores do 1º Ciclo (2º e 3º Ano), que até então nunca tinham sido estudados neste contexto (Sampaio de Carvalho, Marques-Pinto & Oliveira, 2018, Junho), nem havendo ainda uma relação com o *burnout*.

2.3.4. Pertinência da escolha do Nível de Ensino como variável moderadora

No conjunto das variáveis sociodemográficas – mais concretamente no que ao Nível de Ensino diz respeito – importa ressaltar que a literatura aponta para um aumento da perceção de indisciplina, consoante o aumento do nível de ensino básico. Isto é, os professores do 2º e 3º Ciclo

relatam mais indisciplina, em comparação àqueles que lecionam no 1º Ciclo (Pereira da Silva, 2014), daí a escolha desta variável como moderadora do modelo.

Figura 6: Modelo Teórico



III. O Presente Estudo

3.1 Objetivo:

O objetivo deste trabalho prende-se com a compreensão das características dos professores que afetam a percepção de indisciplina dos alunos em contexto da sala de aula. Procura-se entender de que modo a indisciplina está correlacionada com o tipo de estratégias utilizadas pelos docentes na gestão da sala de aula, bem como os níveis de Burnout e competências de Mindfulness.

A nível internacional já existem estudos que conjugam as três variáveis: gestão de sala de aula, *burnout* e *mindfulness* (Fortney et al., 2013; Meiklejohn et al., 2012; Patton, Parker & Tannehill, 2015; Roeser et al., 2013). No entanto, não existem no panorama nacional estudos que já o tenham feito. Existem programas de intervenção que têm por base a técnica de *Mindfulness* focada nos alunos; outros programas incidem sobre a promoção do bem-estar dos professores (Elias, 2013; Carvalho; Gonçalves, 2017). Deparou-se, então, com a ausência de estudos que incidam nas estratégias aplicadas em contexto de sala de aula, para fazer face à indisciplina; ou no impacto do *burnout* na percepção de indisciplina, especialmente no contexto de Escolas TEIP.

Em particular, formularam-se as seguintes hipóteses:

3.2 Hipóteses

Tendo por base o suporte teórico acima descrito acerca deste modelo, pretende-se estudar:

- (1) Espera-se que uma interação intervencionista (mais controladora) na gestão de comportamentos, faça com que o docente perceba menos indisciplina na sala de aula;
- (2) Níveis mais elevados de *Burnout* nos professores vão estar relacionados com um maior nível de percepção de indisciplina dos alunos;
- (3) Melhores competências de *Mindfulness* nos professores vão estar associadas a uma menor percepção de indisciplina nos alunos;
- (4) Espera-se que em níveis de ensino superiores, a percepção de indisciplina seja maior.

IV. Método

4.1. Participantes

Para a caracterização da amostra foram consideradas variáveis demográficas como: sexo, grupo etário, estado civil, habilitações académicas, e também itens relacionados com a situação profissional, nomeadamente o tipo de vínculo, nível de ensino em que leciona, se é diretor(a) de turma, se trabalha numa escola TEIP ou não, e o tempo de serviço docente.

Foram obtidas 123 respostas no final (escolas TEIP e não TEIP) mas apenas 77 inquiridos (85.7% de escolas TEIP e 14.3% não TEIP) é que responderam à totalidade do questionário, pelo que as restantes respostas foram eliminadas. Os participantes na sua maioria encontram-se entre os 43 e 52 anos (50.6%), casados (62.3%) e 59.7% pertencem ao Quadro de Escola/Agrupamento de Escolas (QE/QA), e cerca de 45.5% da amostra já tem entre 20 a 30 anos de serviço.

No quadro seguinte é apresentada a caracterização geral da amostra de forma mais detalhada.

Quadro 1: Caracterização da Amostra

Sexo	76.6% Feminino 23.4% Masculino
Grupo Etário	1.3% dos 23-32 Anos 22.1% dos 33-42 Anos 50.6% dos 43-52 Anos 26% dos 53 aos 66 Anos
Estado Civil	15.6% Solteiro(a) 62.3% Casado(a) 19.5% Divorciado(a) 2.6% Viúvo(a)
Habilitações Académicas	66.2% Licenciatura 20.8% Mestrado 13% Pós-Graduação
Tipo de Vínculo	15.6% Quadro de Zona Pedagógica (QZP) 59.7% Quadro de Escola/Agrupamento (QE/QA) 24.7% Contratado(a)
Nível de Ensino	27.3% do 1º Ciclo 10.4% do 2º Ciclo 62.3% do 3º Ciclo
Tempo de Serviço Docente	10.4% com 0-10 Anos 28.6% com 10-20 Anos 45.5% com 20-30 Anos 15.6% com mais de 30 Anos
Diretor(a) de Turma	50.6% Sim 48.1% Não
Escola TEIP	85.7% Sim 14.3% Não

É importante ainda aqui referir que 59.7% dos indivíduos não conhece a técnica de *Mindfulness*, mas cerca de 43% gostaria muito de ter uma formação que incidisse nessa temática

para implementar na sua gestão da sala de aula, de modo a reduzir ou preferencialmente, eliminar a indisciplina ($M = 4.01$; $DP = 1.118$).

4.2 Instrumentos

O questionário foi dividido em três partes (ver Anexo 1), sendo que a primeira corresponde à caracterização socioprofissional dos docentes (Patrão, Rita & Maroco, 2012).

A segunda parte contempla a experiência docente dos professores, composta pela **(a)** escala de disrupção escolar inferida pelos professores (EDEI) de Veiga (1995); **(b)** escala de gestão de comportamentos e instruções (Martin & Sass, 2010); **(c)** escala das competências de *Minfulness* (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006) adaptação para português por Gregório & Pinto-Gouveia (2007); e **(d)** a escala do *Burnout* de Patrão, Rita e Maroco (2012) versão adaptada de Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, e González-Gutiérrez (2000).

O último grupo de questões serve para aferir o conhecimento que os indivíduos têm sobre *Mindfulness*, onde foi colocada uma breve explicação do conceito e se tinham interesse em fazer uma formação que abordasse a temática, de modo a aplica-la na gestão de sala de aula e reduzir a indisciplina (relacionado com programas de intervenção).

4.2.1 Indisciplina dos alunos

Para medir esta variável utilizou-se a escala de disrupção escolar inferida pelos professores (EDEI) de Veiga (1995), composta por 16 itens (o 3 e 12 são inversos, isto é, dizem respeito a comportamentos de não disrupção, pelo que a pontuação dos mesmos teve que ser invertida), numa escala de tipo *Likert* relativamente aos comportamentos de 1 “Completamente em Desacordo”, 2 “Desacordo”, 3 “Mais em desacordo do que de acordo”, 4 “Mais de acordo que em desacordo”, 5 “Bastante de Acordo” e 6 “Completamente de acordo”, com itens como “Falam sem autorização, perturbando as aulas”; “Agridem fisicamente os colegas e professores”.

A presente escala pretende avaliar os comportamentos dos alunos que perturbam o ambiente da sala de aula e aprendizagem dos alunos (disrupção escolar) e é inferida porque foram os docentes que descreveram esses mesmos comportamentos, pelo que *scores* mais elevados correspondem a níveis mais elevados de indisciplina. A escala apresentou, ainda, uma boa consistência interna ($\alpha = .930$).

4.2.2 Estratégias utilizadas pelos Professores em sala de aula

Para medir as estratégias em sala de aula a que os docentes recorrem, utilizou-se a *Behavior and Instructional Management Scale* (BIMS) de Martin e Sass (2010) que não

estava aferida nem adaptada à população portuguesa. Neste sentido, optou-se por traduzir a mesma e recorrer a uma re-tradução por parte de um perito em língua estrangeira.

A presente escala ($\alpha = .633$) contém 24 itens divididos equitativamente entre duas sub-escalas: gestão de comportamento ($\alpha = .746$) e gestão das instruções ($\alpha = .212^1$) variam numa escala tipo *Likert* de 1 “Completamente de Acordo”, 2 “Desacordo”, 3 “Moderadamente em Desacordo”, 4 “Moderadamente de Acordo”, 5 “De Acordo” e 6 “Completamente de Desacordo”. Apenas a sub-escala da gestão de comportamento revelou qualidades psicométricas adequadas ($\alpha = .746$), pelo que se optou por não considerar no presente estudo a dimensão relativa à utilização das instruções.

4.2.3 Burnout

Para esta variável recorreu-se ao Questionário de *Burnout* para Professores (CBP-R) de Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández e González-Gutiérrez (2000) que foi posteriormente traduzido e adaptado à população portuguesa por Patrão, Rita e Maroco, (2012). A escala de resposta tipo *Likert* varia de 1 “Totalmente em Desacordo”, 2 “Desacordo”, 3 “Indeciso”, 4 “De Acordo” e 5 “Totalmente de acordo”.

De modo a avaliar a consistência interna, recorreu-se ao *Alpha de Cronbach*, sendo considerada aceitável a nível global ($\alpha = .916$), bem como por dimensões (Exaustão Emocional: $\alpha = .915$; Despersonalização: $\alpha = .669$; Falta de Realização: $\alpha = .802$).

4.2.4 Mindfulness

Foi utilizada a adaptação para Português de Gregório e Gouveia (2007) do *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) desenvolvida por Baer e colegas (2006), em que avalia as cinco facetas comportamentais: Observar, Descrever, Agir em Consciência, Não Julgar e Não Reagir. O questionário possui 39 itens de auto-relato, com uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 “Nunca ou muito raramente é verdade” a 5 “Muito frequentemente ou sempre verdadeira”) para verificar a tendência de cada indivíduo para estar *mindful* no seu quotidiano.

¹ Antes da análise de consistência interna realizou-se uma análise factorial exploratória de Análise de Componentes Principais (ACP) desta escala. No entanto, esta análise revelou uma estrutura muito distinta da escala original. Por ser a segunda vez que ela é utilizada em contexto nacional, optou-se por manter a estrutura das escalas e subescalas originais, procurando analisar apenas as dimensões que revelaram uma consistência interna adequada. Por este mesmo motivo é que no presente trabalho apenas se analisou a dimensão relativa à gestão de comportamento.

A consistência interna de cada subescala é boa na dimensão Observar ($\alpha = .813$) e Agir em consciência ($\alpha = .743$), e na dimensão Descrever é média ($\alpha = .538$) e embora nas dimensões Não julgar e Não reagir não foram verificados níveis adequados, pelo que não foram considerados para análise.

4.3. Procedimento

Primeiramente foi aplicado um pré-teste em papel a 12 professores do Ensino Básico numa escola do concelho de Sintra, no dia 17 de abril de 2018, de modo a aferir se a tradução de algumas escalas – que ainda não tinham sido aplicadas no contexto português – faziam sentido para o mesmo. Foi uma fase importante no processo, uma vez que foi aplicada pessoalmente a cada docente, sendo possível ouvir a opinião e sugestão individualmente e perceber se o instrumento estava bem construído e adaptado ao contexto Português. Foi também possível determinar o tempo de resposta que cada indivíduo demorava para o concluir.

Após a aplicação do pré-teste, foi necessário realizar alguns ajustes a nível frásico, e em seguida procedeu-se ao envio *online* do questionário via *Qualtrics (Online Survey Software & Insight Platform)* para os Diretores de Escolas TEIP no dia 28 de abril de 2018. O preenchimento do questionário tinha duração de 8 a 10 minutos² e logo no início era explicado: o objetivo do estudo; o tempo médio de duração de resposta; e garantidas as condições de confidencialidade e anonimato dos indivíduos inquiridos.

Inicialmente o foco do presente estudo era única e exclusivamente em contexto TEIP mas, devido à necessidade de aumentar o número de participantes em estudo, alargou-se a amostra a todas as escolas da rede de contactos.

4.4. Análise de dados

Para o tratamento e análise de dados foi utilizado o *Software SPSS* (versão 25), pelo que primeiramente procedeu-se à realização da estatística descritiva para a caracterização da amostra em estudo. De seguida e para verificar se os instrumentos medem o construto que é suposto medir, foi realizada uma Análise Factorial (ACP) para analisar se as dimensões obtidas eram semelhantes às originais. Isto revelou discrepâncias, pelo que se optou pela utilização das dimensões propostas originalmente pelos autores, apresentando-se a análise da

² Como a adesão foi bastante escassa devido à situação política sentida com as greves dos professores no final deste ano letivo e como algumas escolas necessitavam da autorização da Direcção Geral de Educação (DGE), optou-se por alargar a amostra a professores de escolas sem ser TEIP (estudo 2) no concelho de Lisboa, divulgando nas redes sociais como *Facebook* e envio de *e-mails* até 23 de Julho de 2018.

consistência interna das medidas. Esta opção prende-se com o facto destas medidas terem sido utilizadas na maioria dos casos pela primeira vez com o grupo de profissionais em estudo neste trabalho.

Posto isto, e para aferir a consistência interna, obtiveram-se os *Alpha de Cronbach* de cada medida (global e por dimensão), seguidos das descritivas (Média, Mínimo e Máximo, Desvio-Padrão) (ver Anexo 2), testes de igualdade das médias (Teste t de *Student* para amostras Independentes) e *OneWay* ANOVA entre grupos (Ver Anexo 3).

Finalmente, foram realizadas as correlações entre todas as variáveis de modo a aferir quais estavam correlacionadas e com efeito significativo na variável dependente (Indisciplina).

Para testar o modelo proposto, recorreu-se à análise da variância (ANOVA) a um ou dois factores – teste paramétrico *One-Way* ANOVA com uma variável dependente quantitativa em que se pretende “comparar a média em dois ou mais grupos populacionais independentes definidos por uma variável qualitativa (independente ou fator)” (Laureano, 2011).

V. Resultados

5.1. Resultados do pré—teste

Apenas responderam mulheres a este pré-teste, na sua maioria entre os 53 e 66 anos (58.3%), e casadas (75%), e cerca de 53% são Licenciadas com 20 a 30 anos de serviço. Importa ainda referir que 10 inquiridas pertencem ao Quadro de Escola/Agrupamento e 75% leccionam no Ensino Básico. Mais de metade não conhece a técnica de *Mindfulness* (58.3%) mas, 83.3% (10 das 12 docentes) gostavam de participar numa formação que incidisse nesta temática. Finalmente, ainda foram relatadas algumas atividades que gostavam que fossem implementadas, nomeadamente no que respeita à gestão do stresse, gestão de conflitos, técnicas de relaxamento, entre muitas outras.

5.2. Indisciplina dos alunos

5.2.1 Descritivas

No geral, os participantes consideram existir um baixo nível de indisciplina nas suas aulas, já que perante os cenários apresentados os professores responderam ligeiramente abaixo do ponto médio da escala ($M = 3.242$; $DP = 0.959$; $Mín = 1.06$; $Máx = 5.25$; $t(76) = -$

2.362; $p = .021$). Apesar de não ser muito abaixo do ponto médio da escala (escala de 1 a 6), os professores consideram que há pouca indisciplina no contexto de sala de aula, o que não é concordante com a literatura focalizada no contexto educativo (especialmente em escolas TEIP), pelo que eventuais explicações serão debatidas na próxima secção da discussão.

5.2.2 Diferenças em função das variáveis demográficas

Para aferir a existência de efeitos significativos das variáveis sociodemográficas na variável dependente (Indisciplina) foi possível concluir diferentes cenários consoante a variável que se tratava.

Não se verificaram diferenças significativas na Indisciplina em função do Sexo em que foi realizado um *Teste t de Student* para amostras independentes, bem como na variável trabalhar numa Escola TEIP e ser Diretor(a) de Turma ou não; já para as Habilitações Literárias, Estado Civil, Anos de Serviço, Tipo de Vínculo procedeu-se à realização de uma *One Way ANOVA* onde foi possível concluir que nenhuma teve efeitos significativos.

Todavia, e relativamente ao Grupo Etário, realizou-se uma *One Way ANOVA* onde foi possível verificar um efeito significativo na variável dependente Indisciplina ($F_{(3, 73)} = 3.152$; $p = .049$), pelo que os professores mais velhos (da faixa etária dos 53-66 anos) percecionam os seus alunos como mais indisciplinados ($M = 3.538$; $DP = 0.911$) comparativamente àqueles cuja idade é compreendida entre os 33 e 42 anos ($M = 2.776$; $DP = 0.718$). O mesmo aconteceu com a variável Nível de Ensino em que é possível verificar que teve efeitos significativos na Indisciplina ($F_{(2, 74)} = 5.309$; $p = .007$), pelo que os professores(as) a lecionar no 2º Ciclo do Ensino Básico percecionam níveis mais elevados de indisciplina na sala de aula ($M = 3.75$; $DP = 0.915$) e no 3º Ciclo ($M = 3.385$; $DP = 0.916$), do que no 1º Ciclo, onde foram registados níveis indisciplinares mais reduzidos ($M = 2.72$; $DP = 0.889$).

5.3 Estratégias utilizadas pelos Professores em sala de aula

5.3.1 Descritivas

Quando se considera a escala das estratégias docentes no seu formato completo, os docentes reportaram que, em média, utilizam uma interacção com os alunos do tipo interacionista ($M = 3.876$; $DP = 0.401$; $Mín = 2.88$; $Máx = 4.50$; $t(76) = 8.245$; $p < .001$). Embora não seja muito acima do ponto médio da escala (3,5), os professores utilizam uma abordagem interacionista com tendência para a interacção intervencionista, mais controladora na gestão de sala de aula.

Mais concretamente nas estratégias de gestão de comportamentos, é possível concluir que os docentes estão significativamente acima do ponto médio da escala, o que quer dizer que nesta dimensão da gestão de sala de aula, são mais controladores para evitar a ocorrência de comportamentos desajustados para assegurar um bom clima na sala de aula, assente no cumprimento de regras e com sistema de recompensa ($M = 4.366$; $DP = 0.681$; $Mín = 1.83$, $Máx = 5.50$; $t(76) = 11.160$; $p < .001$).

5.3.2 Diferenças em função das variáveis demográficas

Para averiguar se há efeitos significativos das variáveis sociodemográficas na variável Estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, foi possível concluir diferentes cenários consoante a variável que se tratava.

Tendo em consideração a variável estratégias (global) e gestão de comportamento é possível concluir que não se verificaram diferenças significativas em função de nenhuma das variáveis sociodemográficas.

5.4 Burnout

5.4.1 Descritivas

Os resultados revelam que, no global, os professores não concordam que estão num estado exaustivo de desgaste (*Burnout*) ($M = 2.357$; $DP = 0.767$; $Mín = 1.15$; $Máx = 4.40$; $t(76) = -7.361$; $p < .001$), estão bastante abaixo do ponto médio da escala (3). O mesmo acontece nas três dimensões deste construto, embora seja importante reportar que na Despersonalização os professores estão totalmente em desacordo e muito abaixo do ponto médio da escala ($M = 1.831$; $DP = 0.779$; $Mín = 1$; $Máx = 5$; $t(76) = -13.158$; $p < .001$).

5.4.2 Diferenças em função das variáveis demográficas

Para averiguar se há efeitos significativos das variáveis sociodemográficas na variável *Burnout* foi possível concluir diferentes cenários consoante a variável que se tratava.

Verificou-se ligeiras diferenças mas significativas que importam mencionar no *Burnout* (global) em função do Sexo em que foi realizado um teste t de *Student* para amostras independentes ($t_{(75)} = -2.207$; $p = .058$) e concluiu-se que os homens encontram-se mais neste estado de exaustão em comparação às mulheres ($M = 2.697$; $DP = 0.927$) e ($M = 2.253$; $DP = 0.687$), respetivamente. Tal situação repete-se na Despersonalização ($t_{(75)} = -2.011$; $p = .031$).

e concluiu-se que os homens encontram-se mais neste estado de despersonalização ($M = 2.236$; $DP = 1.059$) do que as mulheres ($M = 1.708$; $DP = 0.633$).

Nas restantes variáveis sociodemográficas não houve diferenças significativas no *Burnout* (global), embora na dimensão Falta de Realização em função do Tipo de Vínculo houve diferenças ($F_{(2, 74)} = 3.661$; $p = 0.030$), onde os professores do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento (QE/QA) estão com mais falta de realização pessoal do que aqueles que estão Contratados ($M = 2.770$; $DP = 0.867$) e ($M = 2.188$; $DP = 0.656$), respectivamente.

Também no Nível de Ensino a situação foi similar ($F_{(2, 74)} = 3.196$; $p = .047$), isto é, os docentes que lecionam no 2º Ciclo reportaram que estão com mais falta de realização pessoal ($M = 2.741$; $DP = 0.696$) aquando comparados com aqueles que dão aulas no 1º Ciclo ($M = 2.231$; $DP = 0.742$).

5.5. *Mindfulness*

5.5.1 Descritivas

Os resultados mostram que os professores são medianamente *Mindful* nas suas vidas ($M = 3.049$; $DP = 0.302$; $Mín = 1.72$; $Máx = 3.74$, $t(76) = 1.444$; $p = .153$), numa escala de 1 a 5, encontram-se praticamente no ponto médio da escala. E o mesmo acontece em quase todas as dimensões deste construto, apenas no Agir em Consciência e é que os docentes reportaram que quase nunca são *Mindfulness* ($M = 2.430$; $DP = 0.615$; $Mín = 1.38$; $Máx = 3.88$, $t(76) = -8.127$; $p < .001$).

5.5.2 Diferenças em função das variáveis demográficas

Ao considerar-se a escala do *Mindfulness* dos professores no seu formato e as suas três dimensões (Observar, Descrever, Agir em Consciência³) é possível concluir que também não se verificaram diferenças significativas em função de nenhuma das variáveis sociodemográficas.

³ É importante referir que esta dimensão (Agir em Consciência) tem um efeito quase significativo em função da variável sociodemográfica grupo etário ($F_{(2, 73)} = 2.943$; $p = 0.059$), pelo que os docentes mais velhos (53-66 anos) revelam que agem mais conscientemente ($M = 2.681$; $DP = 0.617$) comparativamente aos mais novos entre os 33 e 42 anos ($M = 2.243$; $DP = 0.503$).

5.6 Relações entre as medidas

Na análise da tabela que se segue (Quadro 2), verifica-se que o *Mindfulness*, mais concretamente na dimensão “Agir em Consciência” ($r = .415$; $p \leq .001$) e também o *Burnout* ($r = .525$; $p \leq .001$), bem como respetivas dimensões: “Exaustão Emocional” ($r = .512$; $p \leq .001$), “Despersonalização” ($r = .411$; $p \leq .001$) e “Falta de Realização” ($r = .368$, $p \leq .001$) têm um efeito significativo na percepção de Indisciplina – isto é, quando as pessoas têm níveis mais elevados nas dimensões em cima referidas, percecionam os seus alunos como mais indisciplinados no contexto de sala de aula.

A análise que se segue tem por base a realização de uma ANOVA *One-Way* para verificar diferenças significativas na percepção de indisciplina em função do nível de ensino, como efeito moderador dessa relação.

Quadro 2: Tabela das Correlações das variáveis de estudo

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Género	-																			
2. Grupo Etário	.932	-																		
3. Estado Civil	.801	.038*	-																	
4. Habilitações Académicas	.202	.920	.593	-																
5. Escola TEIP/Não TEIP	.232	.707	.631	.403	-															
6. Tipo de Vínculo	.878	.045*	.129	.349	.100	-														
7. Nível de Ensino	.925	.060	.917	.252	.755	.605	-													
8. Tempo de Serviço Docente	.226	.000**	.004**	.977	.791	.007*	.132	-												
9. DT/Não DT	.900	.762	.971	.425	.029*	.043*	.930	.864	-											
10. Indisciplina	.106	.062	.481	.633	.959	.235	.015*	.471	.293	-										
11. Estratégias	.531	.341	.037*	.154	.770	.304	.339	.910	.345	.696	-									
12. Estratégias BM	.648	.257	.014*	.235	.168	.351	.994	.909	.812	.841	.000**	-								
13. Mindfulness	.253	.654	.561	.202	.179	.138	.804	.437	.706	.085	.143	.037*	-							
14. Mindfulness O	.850	.923	.846	.044*	.333	.087	.486	.681	.904	.730	.532	.199	.000**	-						
15. Mindfulness D	.184	.960	.861	.682	.477	.589	.822	.349	.257	.897	.006*	.000**	.000**	.000**	-					
16. Mindfulness AC	.586	.124	.242	.518	.640	.586	.547	.780	.676	.000**	.214	.254	.000**	.576	.309	-				
17. Burnout	.030*	.106	.420	.545	.493	.599	.053*	.542	.295	.000**	.822	.561	.440	.787	.206	.000**	-			
18. Burnout EE	.064	.211	.493	.868	.362	.922	.104	.873	.594	.000**	.872	.725	.083	.592	.582	.000**	.000**	-		
19. Burnout D	.011*	.529	.525	.351	.574	.305	.586	.751	.848	.000**	.839	.409	.008*	.298	.737	.000**	.000**	.000**	-	
20. Burnout FR	.148	.046*	.471	.059	.936	.067	.021*	.036*	.037*	.001**	.645	.584	.035*	.029*	.018*	.445	.000**	.000**	.010*	-

Legenda:

* Correlação significativa com um nível de significância $p < .05$

** Correlação significativa com um nível de significância $p < .001$

5.7 Preditores da percepção dos professores face à indisciplina: o papel moderador do Nível do Ensino

No Anexo 5 encontram-se descritas as análises de moderação realizadas para todos os preditores do modelo apresentado na página 27. Em termos gerais, para avaliar o efeito moderador do nível de ensino nos preditores explorados na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, realizou-se uma série de ANOVAs factoriais com 2 fatores inter-participantes: preditor em causa (e.g., tipo de estratégias, competências de *mindfulness* e nível de *burnout*)⁴ X nível de ensino (com três níveis: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo).

A análise destes resultados, no geral, permitiu verificar sobretudo um efeito do nível de ensino, pelo que a percepção dos professores face à indisciplina é maior no 2º Ciclo ($M = 3.75$; $DP = 0.92$) e no 3º Ciclo ($M = 3.39$; $DP = 0.92$) do que no 1º Ciclo ($M = 2.72$; $DP = 0.89$), com $p < .05$.

Apenas se verificou uma interação marginalmente significativa no caso dos preditores estratégias globais e despersonalização (uma das três dimensões do *burnout*), pelo que serão descritas seguidamente.

5.7.1 Estratégias (Global)

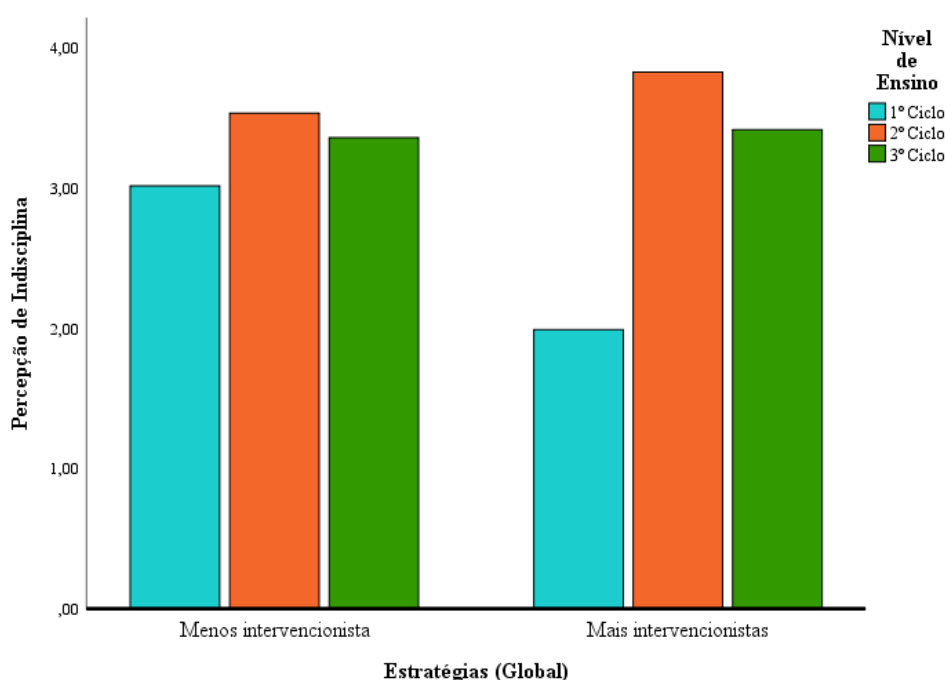
No caso da análise das estratégias globais utilizadas pelos professores, confirmou-se um efeito principal do nível de ensino ($F_{(2, 71)} = 7.147$; $p < .001$, $\eta^2_p = .17$), sendo que é o teste *post-hoc* de *Sheffé* que permitiu verificar que a utilização de estratégias é mais elevada no 2º Ciclo ($M = 3.75$; $DP = 0.92$) do que no 1º Ciclo ($M = 2.72$; $DP = 0.89$), com $p < .05$.

Verificou-se, ainda, um efeito de interação marginalmente significativo ($F_{(2, 71)} = 2.546$; $p = .086$, $\eta^2_p = .07$). A análise da diferença de médias, apesar de não serem significativas, permite concluir que é no 1º Ciclo que a utilização de estratégias mais intervencionistas parece ter um efeito na percepção de indisciplina dos alunos. Sendo assim, a análise da Figura 6 permite verificar que os professores do 1º Ciclo que utilizam estratégias mais intervencionistas são aqueles que percecionam menores níveis de indisciplina por parte dos

4 O valor das variáveis predictoras foi dividido em dois grupos através do procedimento de partição da mediana. Por exemplo, comparam-se dois grupos: os 50% dos professores com estratégias menos intervencionistas e 50% dos professores com estratégias mais intervencionistas. Procura-se saber se esta variável tem um efeito distinto na percepção de indisciplina em função do nível de ensino. O mesmo procedimento foi utilizado para as competências de *mindfulness* e *burnout* com as respectivas dimensões.

alunos. O uso destas estratégias não parece afetar os professores dos restantes ciclos, já que a percepção de indisciplina é elevada independentemente do grau de intervenção a que os docentes recorrem na gestão de sala de aula.

Figura 7: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos em função das estratégias utilizadas pelos professores em contexto de sala de aula

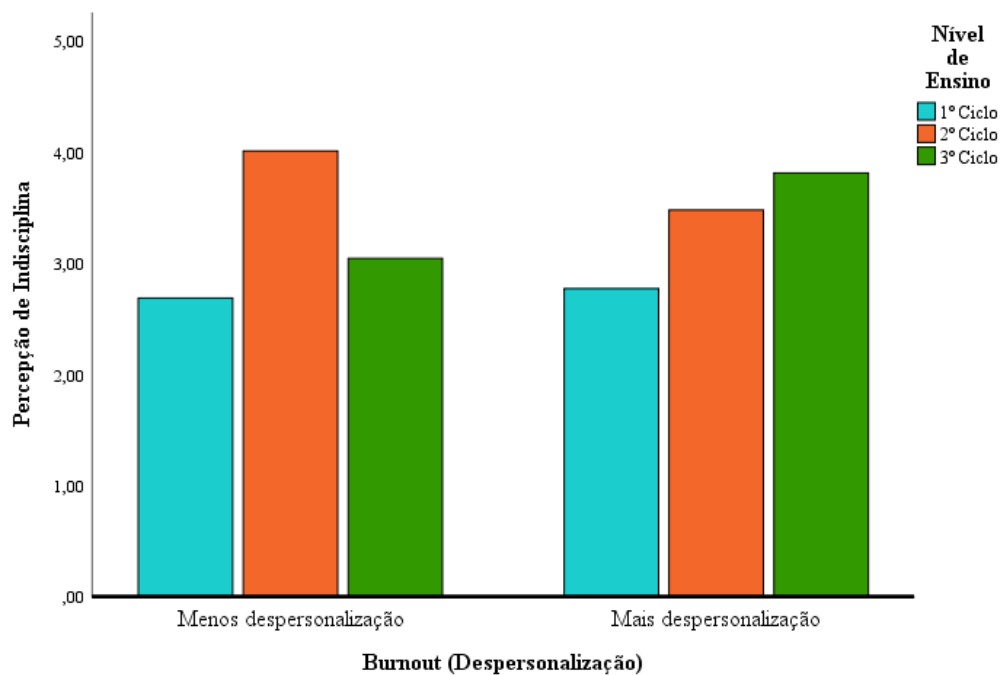


5.7.2 Despersonalização (*Burnout*)

No caso da despersonalização (uma das três dimensões do *burnout*), a análise permitiu verificar também um efeito principal do nível de ensino significativo ($F_{(1, 71)} = 5.592$; $p = .006$, $\eta^2_p = .14$) no sentido em que a percepção dos professores face à indisciplina é maior no 2º Ciclo ($M = 3.75$; $DP = 0.92$) e no 3º Ciclo ($M = 3.39$; $DP = 0.92$) do que no 1º Ciclo ($M = 2.72$; $DP = 0.89$), com $p < .05$. Verificou-se, também, uma interação marginalmente significativa entre o grau de despersonalização e o nível de ensino na percepção de indisciplina dos alunos por parte dos professores ($F_{(2, 71)} = 2.492$; $p = .090$, $\eta^2_p = .07$). Apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, a análise da Figura 7 permite verificar que o efeito da despersonalização na percepção de indisciplina não parece afetar os professores do 1º Ciclo. No entanto, são encontradas diferenças no efeito da despersonalização na percepção de

indisciplina dos alunos nos professores do 2º e 3º ciclo. Quando o grau de despersonalização é baixo, os professores do 2º Ciclo sentem mais a indisciplina quando comparados com aqueles que lecionam no 3º Ciclo. Todavia, quando o grau de despersonalização é elevado, tanto os professores do 2º e 3º Ciclo não diferem na percepção de indisciplina dos alunos.

Figura 8: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos em função da despersonalização



Estes resultados alertam-nos para o efeito que a despersonalização como forma de *burnout* pode ter no aumento da percepção da indisciplina, sobretudo nos professores do 2º e 3º Ciclo.

VI Discussão Final

A escola ao envolver alunos, professores, família, e o próprio Estado, tem como objetivo “indicar novas referências culturais para os jovens, capacitando-os social e culturalmente, podendo ser vista não só como um espaço educativo mas fundamentalmente como uma partilha sociocultural” (Moraes, 2011, p. 6), com vista ao sucesso dos alunos.

Não obstante, a verdade é que têm sido sentidas sucessivas alterações no contexto educativo português e, estudos recentes, mostram que a indisciplina é uma problemática cada vez mais acentuada nas escolas portuguesas. Por este motivo, no ano passado foram expulsos 11 mil alunos das aulas, com predominância no 3º e 2º Ciclo, nos quais se constatarem mais participações disciplinares (RTP, 2017).

Atendendo a estas considerações e à sua pertinência, surgiu o interesse em estudar o tema do presente trabalho, que incidiu em investigar os efeitos das estratégias utilizadas na gestão da sala de aula, as competências de *Mindfulness* – isto é, a predisposição do docente ser *mindfulness* – e o *burnout* na perceção de indisciplina em contexto de sala de aula. Procurou-se verificar se existia uma moderação significativa entre essas relações e o nível de ensino em que os(as) professores(as) estão alocados (1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo).

Recorrendo à análise descritiva dos resultados da indisciplina, pôde concluir-se que os professores responderam, em média, que concordam medianamente com a existência de indisciplina em contexto de sala de aula (ou seja, não foi reportada nem muita nem pouca indisciplina). Contudo, estes resultados não são concordantes com a literatura visto que incide maioritariamente em escolas inseridas contextos socioeconómicos menos favorecidos, multiculturais em que habitualmente os estudantes e as famílias têm baixas expetativas educativas e valorizam pouco a escola, onde o abandono escolar precoce e a indisciplina são elevados (Veludo, 2017).

Uma eventual explicação para o sucedido prende-se com o facto da amostra do presente estudo ser de conveniência, sendo que se tratasse de uma amostra alargada a todo o território nacional (e não apenas a escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo), os resultados obtidos poderiam ser diferentes. Aparentemente neste estudo, os professores não querem responder contrariamente aquilo que é expectável (efeito de desejabilidade social) e a amostra poderá estar enviesada, no sentido em que apenas os professores que não consideram haver tanta indisciplina é que estão mais predispostos a responder a este tipo de questionários.

Importa também fazer referência ao contexto dos territórios TEIP que têm sido alvo de intervenção educacional e comportamental. Por isso, os resultados também podem ser uma

amostra do efeito destes anos de intervenção do programa “medidas para a promoção do sucesso educativo” que decorre desde 1996, revelando que os níveis de indisciplina têm decrescido progressivamente, e salientando alguns casos de sucesso de escolas e agrupamentos de escolas, que aplicaram boas práticas; tornando-se, assim, escolas de referência que integram o programa TEIP (WEBINARS, DGE).

O mesmo aconteceu com as restantes variáveis. Também nas estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, nas competências de *mindfulness* e no nível de *burnout*, parece que o efeito da desejabilidade social e enviesamento da amostra teve um papel preponderante na resposta dos inquiridos, na medida em que a média de resposta centrou-se muito no ponto médio da escala. Importe ressaltar que, no que diz respeito às estratégias, embora os professores tenham respondido próximo do ponto médio da escala, evidenciaram uma ligeira tendência para uma interação intervencionista na sala de aula, isto é, mais controladora.

Lazarus (1993) define o stresse como sendo um estado de ansiedade, decorrendo de eventos ou responsabilidades que excedem as capacidades do próprio indivíduo. Salientam-se várias fontes de stresse: excesso de trabalho, poucos recursos, fracas relações profissionais, conflitos, questões salariais e dificuldade na interação com os encarregados de educação, e o mau comportamento dos alunos. Esta pressão no trabalho, aliado ao ambiente e desrespeito na sala de aula, prediz a exaustão emocional (*burnout*) (Hastings & Bham, 2003).

Sendo o *burnout* uma grande preocupação na educação, pelo contexto emocionalmente exigente que ela comporta (Langher, Caputo e Ricci, 2017), neste estudo os professores revelaram que não se encontram nesse estado de exaustão. Esta constatação também não é concordante com as evidências nacionais e internacionais, uma vez que um dos efeitos da indisciplina escolar é justamente este. A sensação de desgaste emocional, o sentimento de falta de competência e o desinteresse profissional que a acompanha é, indiscutivelmente, um das consequências da indisciplina (Estrela, 2002).

Os resultados vão no sentido contrário aos obtidos no estudo de Reisa, Gomes e Simões (2018), em que concluiu-se que 55% dos professores indiciam níveis significativos de stresse associados à exigência da atividade docente, marcada frequentemente pela fadiga física e pelo *burnout*. Também no estudo levado a cabo pela Universidade Nova de Lisboa, com uma amostra de 19 mil professores portugueses, com o objetivo de saber “se os professores se sentem cansados e desanimados ou, pelo contrário, motivados e alegres”, constatou-se que a taxa de *burnout* está significativamente elevada, o que remete para a necessidade urgente de criar medidas para combater o desgaste nesta profissão (Fernandes, 2018).

Relativamente às variáveis do modelo em função das demográficas, foi possível concluir que os professores da faixa etária dos 53-66 anos, por já estarem no final da carreira e sendo os alunos cada vez mais indisciplinados, tal reflete-se na percepção docente de maiores níveis de indisciplina em contexto de sala de aula.

Tal como Veludo (2017) defende, a capacidade de lidar e gerir a indisciplina em sala de aula, está diretamente relacionada com a idade do docente, pois vão ficando menos pacientes, acabam por dinamizar pouco as aulas e há, conseqüentemente, um aumento da indisciplina e das retenções dos alunos. Tal como foi referido nas secções anteriores, também o nível de ensino evidenciou efeitos significativos na indisciplina, isto é, professores que lecionam em níveis de ensino superiores (2º e 3º Ciclo) percebem mais indisciplina, quando comparados com os do 1º Ciclo (Veludo, 2017).

Analisando as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula (intervencionistas, interacionistas e não intervencionistas), na sua escala completa e na gestão de comportamentos, não houve discrepâncias em função das variáveis sociodemográficas, ao contrário do que é defendido pela literatura. No que ao tempo de serviço docente diz respeito, Martin e Shoho (2000) consideram que essa variável é fulcral na gestão do clima da sala de aula, porque quanto mais velhos e experiência profissional os professores possuam, melhor gerem a ocorrência desses comportamentos indisciplinados, devido ao aperfeiçoamento das estratégias de gestão com o decorrer do tempo.

Assim, estudos mostram que com o aumento do tempo de serviço docente, os professores com mais experiência profissional relatam menos indisciplina, pois detêm mecanismos mais consolidados para gerir os comportamentos desajustados devido à sua experiência profissional, contrariamente aos professores mais jovens que não são tão eficazes na gestão de sala de aula (Özben, 2010). No entanto, este efeito não ocorreu no presente estudo, o que vai contra a literatura neste domínio, estando mais uma vez a hipótese da desejabilidade social como já foi referido anteriormente, associada a uma possível explicação para estes resultados, dando indicação que usam todos medianamente as estratégias (independentemente do nível etário e da experiência).

Finalmente, e não menos importante, o *burnout* teve diferenças significativas em função do sexo, revelando que os professores de sexo masculino encontram-se mais em exaustão e desgaste emocional (embora sejam apenas 23.4% da amostra) quando comparados com as mulheres. Podem levantar-se dúvidas, na medida em que a prevalência destes sintomas é mais comumente associada às mulheres, que são consideradas mais instáveis emocionalmente e ansiosas (Barrett et al. 1998; APA, 2014).

O ensino, sendo uma forma de trabalho altamente ativa e emotiva afeta, por isso, os sentimentos e ações de todos que nele trabalham e formam relações (Hargreaves, 1998). Estes dados tornam-se interessantes por serem concordantes com os resultados obtidos por Carlotto e colaboradores (2014), que procuram explicar porque é que os homens estão submetidos a um maior nível de *burnout* do que as mulheres. Enquanto estas desde cedo estão formatadas (socialmente) para certas profissões ditas “femininas”, sendo a docência uma delas, e dotadas de maior sensibilidade e envolvimento emocional, os homens não foram tradicionalmente educados nesse sentido.

Os homens são pouco estimulados a desenvolver essas competências (associadas à docência), acabando por revelar mais dificuldade em lidar com eventos desgastantes, acompanhados de sentimentos de culpabilização por não atingirem as expectativas neles depositadas (Carlotto, Braun, Rodriguez & Diehl, 2014). Uma vez que os homens manifestam expectativas mais elevadas no que toca ao sucesso profissional (marcados pela competição), acabam por desenvolver índices mais elevados de frustração (Carlotto, Braun, Rodriguez & Diehl, 2014).

Já a dimensão Falta de Realização (*burnout*) evidenciou diferenças significativas em função do tipo de vínculo. Os professores do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento (QE/QA), estão com mais falta de realização pessoal do que aqueles que estão contratados. Uma eventual explicação prende-se com o facto de os professores dos Quadros de Escola/Agrupamento já serem efetivos há muito tempo e no mesmo local, sem quaisquer progressos na carreira e com os ordenados fixados há muitos anos, fruto do “congelamento das carreiras”. Isto acaba por afetar muito o sentido de realização pessoal e profissional. Estes indivíduos manifestam, cada vez mais, sentimentos de desmotivação associada a inúmeros fatores, como: “as exigências da carreira docente, a progressiva degradação da imagem social da profissão docente, o modelo predominante de escola burocrática vigente nos agrupamentos, e a crescente complexidade da relação pedagógica” (Miranda, 2012, p.4).

É sentida uma diminuição do prestígio da profissão e, consequentemente, do reconhecimento devido a estes profissionais. Este fenómeno deriva, por um lado da “imagem social negativa dos professores transmitida através dos media” e, por outro lado, da indisciplina prevalecente entre os alunos (e.g., incumprimento das regras da sala de aula, falta de empatia e interação professor-aluno) (Miranda, 2012).

O docente para ser emocionalmente competente, necessita de ter uma clara perceção de si mesmo (auto consciência), especialmente em situações hostis a que alguns professores, em particular no contexto TEIP, estão permanentemente sujeitos. Isso exige uma gestão

adequada das emoções, pois o professor ao sentir que é capaz de controlar o que sente, cria estratégias para agir de forma mais ponderada e refletida perante situações de indisciplina. Em síntese, é importante que os docentes saibam controlar as emoções e que evitem agir por impulso. Contudo, e não menos importante, é imperativo que consigam compreender, também, as emoções de outrem e articular-se com elas nas relações pessoais, sociais e profissionais que desenvolvem (Veiga-Branco, 2005).

Tsouloupasa e colaboradores (2010) levaram a cabo um estudo em que abordaram a relação entre a percepção de indisciplina pelos professores e a sua exaustão emocional, bem como o papel das crenças de eficácia nas estratégias adotadas (reavaliação cognitiva e omissão de expressão) com os alunos à relação emocional. Os resultados mostraram que a eficácia docente na gestão da indisciplina, é mediada pela relação entre a percepção do mau comportamento da turma e a fadiga emocional. Assim, essa percepção de autoeficácia está intimamente relacionada com a percepção das várias competências que o indivíduo possui, promovendo sentimentos de satisfação e mérito próprio, contrariamente a situações em que este se auto desvaloriza (Pedro, 2011).

Tendo em consideração o modelo proposto neste estudo (página 27), apenas algumas variáveis estão relacionadas com a indisciplina, nomeadamente a dimensão Agir em Consciência do *Mindfulness* e também o *Burnout*, bem como respetivas dimensões: “Exaustão Emocional”, “Despersonalização” e Falta de Realização”. Apenas estas variáveis é que têm um efeito significativo na percepção de Indisciplina. Isto é, quando os indivíduos têm níveis mais elevados nas dimensões acima referidas, percecionam os seus alunos como mais indisciplinados no contexto de sala de aula.

Quando os docentes são mais conscientes e reflexivos, percecionam melhor a indisciplina porque vivem o momento presente e apercebem-se mais facilmente dessa indisciplina em sala de aula, o que vai contra o estabelecido na literatura. Sendo Agir em Consciência uma dimensão do *Mindfulness*, tal como já foi referido, as investigações mostram-nos que o *Mindfulness* quando aplicado no contexto escolar, proporciona e desenvolve nos professores essas competências mais salientes de atenção plena, desenvolvendo conhecimentos e habilidades no quotidiano dentro e fora das aulas, o que melhora a gestão de sala de aula e, por conseguinte, a indisciplina (Meiklejohn et al., 2012).

Na verdade, no presente trabalho parece que os professores mais *mindfulness* percecionam melhor a indisciplina, isto é, quando respondiam *scores* elevados na dimensão agir em consciência é quando não conseguem gerir esses comportamentos indisciplinados,

revelando que não praticam qualquer técnica de *mindfulness* em contexto de sala de aula, apenas têm essa perceção.

Segundo Grant (2017), quando os professores *mindfulness* são mais compassivos/não reativos, incitam os alunos a sê-lo também. Quer isto dizer, um professor consciente afeta o ambiente da sala de aula, moldando o comportamento consciente, sem julgamento e compassivo face à ocorrência de comportamentos inadequados (e.g., violação das normas da sala de aula), evidenciando uma resposta mais positiva, calma, paciente e assertiva.

A análise que teve por base a realização de uma ANOVA *One-Way* para constatar a existência de diferenças significativas na perceção de indisciplina em função do nível de ensino, como efeito moderador dessa relação, permitiu verificar parcialmente as hipóteses colocadas.

Relativamente à hipótese (1) “*Espera-se que uma interação intervencionista (mais controladora) na gestão de comportamentos, faça com que o docente percecionem menos indisciplina na sala de aula*” não foi verificada. De facto, no 2º e 3º Ciclo quando os professores utilizam estratégias mais intervencionistas na gestão de sala de aula, percecionam maiores níveis de indisciplina, contrariamente aquilo que acontece no 1º Ciclo. Quando se aplica, neste ciclo, uma gestão mais controladora de comportamentos em sala de aula (e.g., com o estabelecimento de regras, reforço, instruções), percecionam menos indisciplina.

Poder-se-á também explicar este fenómeno, numa perspetiva inversa. Isto é, os professores percecionam mais indisciplina quando sentem uma maior necessidade de utilizar estratégias intervencionistas, para assegurar um clima de sala de aula ordeiro; mas também pode ser uma questão cultural, em que os alunos estão habituados à advertência constante ou à sanção (Valente, 2014).

É claro que a gestão de comportamento e das instruções corresponderá à eficácia do professor em contexto de sala de aula. Estas não são, contudo, qualidades estáticas, mas sim contextuais e que resultam da combinação da pessoa e do meio envolvente, com variações ao longo do tempo e consoante as situações (Martin & Sass, 2010).

Já a hipótese (2) “*Níveis mais elevados de Burnout nos professores vão estar relacionados a um maior nível de perceção de indisciplina dos alunos*”, foi parcialmente confirmada. Na dimensão Despersonalização (*burnout*) houve uma interação marginalmente significativa entre o grau de despersonalização e o nível de ensino, na perceção dos professores face à indisciplina dos alunos; sendo mais evidente nos níveis de ensino superiores (3º Ciclo), em comparação com o 1º Ciclo.

Tal como a literatura sugere, a pressão no trabalho aliada ao ambiente e desrespeito na sala de aula, justifica: a exaustão e os comportamentos de distanciamento emocional dos professores; a falta de investimento nos alunos e na relação com colegas; a baixa realização profissional e autoeficácia; e, em casos extremos, até a intenção de abandono da profissão (Hastings & Bham, 2003, Patrão, Rita & Maroco, 2012).

Quanto à hipótese (3) “*Melhores competências de Mindfulness nos professores vão estar associadas a uma menor perceção de indisciplina nos alunos*”, foi parcialmente confirmada à semelhança do que aconteceu com o *burnout*. Na medida em que no *Mindfulness* (global), apenas no 2º Ciclo foi quando os professores apresentaram níveis mais elevados de *mindfulness*, percecionando menos indisciplina. Nos restantes ciclos, quanto mais *mindful* o docente for, mais indisciplina perceciona na sua sala de aula.

Na dimensão Observar (*Mindfulness*), os professores do 2º Ciclo que têm mais capacidade de observação, são aqueles que percecionam menos indisciplina em contexto de sala de aula; enquanto nos professores do 1º e 3º Ciclo, a competência de Observar não os parece afetar.

Já na dimensão Descrever (*Mindfulness*), também os docentes do 2º Ciclo percecionaram mais indisciplina em contexto de sala de aula tendo, no entanto, uma menor capacidade de a descrever. São eles que relatam níveis de indisciplina superiores.

Finalmente, Agir em Consciência (*Mindfulness*) evidencia que, em ambos os ciclos é quando os professores mais agem com consciência, e melhor percecionam indisciplina no contexto da sala de aula; embora no 1º Ciclo essa diferença seja mais acentuada.

Tal como supracitado, estes resultados vão em sentido contrário aquilo que é defendido pela literatura. É das competências de *mindfulness* de um professor que advêm inúmeros benefícios (de forma direta e indireta) no contexto de sala de aula. Na medida em que o professor consegue capacitar e instruir os alunos numa vertente mais consciente e compassiva, ele está a promover melhor o seu desenvolvimento social e emocional e, ao mesmo tempo a melhorar a disciplina em contexto de sala de aula (Grant, 2017).

No que respeita à última hipótese (4) “*Espera-se que em níveis de ensino superiores a perceção de indisciplina seja maior*”, verificou-se em todos os testes estatísticos realizados que, efetivamente o nível de ensino tem um papel preponderante na perceção de indisciplina, e é justamente nos níveis superiores (2º e 3º Ciclo) que ocorrem mais esse tipo de comportamentos de indisciplina (Pereira da Silva, 2014).

Será pertinente mencionar a importância da formação e/ou capacitação dos professores para uma maior consciência *mindfulness*, de modo a dotá-los de competências mais ajustadas

de atuação e gestão da (ind)disciplina na sala de aula. Elas são: uma relação mais empática com os alunos, uma maior resiliência para com os alunos, mas também para consigo próprios e, com isto, tornarem-se mais satisfeitos na prossecução da sua atividade docente.

Importa, igualmente, referir a importância do papel de outros agentes educativos neste processo, como é, por exemplo o do Psicólogo. Este tem um papel imprescindível neste contexto, porque contribui para a gestão da disciplina e na minimização da indisciplina nas escolas (Alves, 2016). Promove, para além disso, o bem-estar dos professores a longo prazo (Briner & Dewberry, 2007).

Estes profissionais melhoram a qualidade do processo educativo e têm uma atuação profissional tão ampla (e.g., avaliação, diagnóstico, encaminhamento de alunos com necessidades educativas escolares, apoio aos encarregados de educação, orientação vocacional e sexual aos alunos, formação e orientação dos professores), que justifica a sua intervenção nas diferentes áreas da Psicologia, como é por exemplo, o domínio da Psicologia Social e das Organizações para fazer face à complexidade de dinâmicas, que se estabelecem em unidades orgânicas de cariz educativo; como são as Escolas (Rodriguez, 2010).

6.1.1 Limitações e Sugestão de Estudos Futuros

No decorrer deste trabalho, levantaram-se algumas limitações nomeadamente com a amostra que, por circunstâncias político-sociais que então se viviam, limitou a participação dos docentes. Isto ficou a dever-se ao período de greve que se atravessou e fez com que os contatos tivessem sido muito prejudicado. Então, cerca de 90% das reuniões não tiveram lugar, o que impediu o lançamento atempado das notas e, consequentemente, teve um grande impacto no curso normal dos exames nacionais do ano letivo 2017/2018. Este fenómeno foi causado pelo diferendo suscitado pelo “congelamento” de carreiras a nível de vencimentos e de contagem dos anos de serviço (Diário de Notícias, 18 de Junho de 2018).

Sugere-se, finalmente, que em estudos futuros além da aplicação de questionários, complemente-se com a metodologia qualitativa (e.g., realização de entrevistas e observação em sala de aula), de modo a aferir melhor os níveis de indisciplina em contexto de sala de aula e as características dos professores na gestão da mesma.

VII Referências Bibliográficas

- Abreu, A., Rocha, A., Cota, M. C., & Carvalho, J. V. (2015). Caderneta Eletrónica no Processo Ensino-Aprendizagem: Visão de Professores e Pais de alunos do ensino Básico e Secundário. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 16(12), 108-128. Doi: 10.17013/risti.16.108-128.
- Alves, J. M. (2016). *Desafios 12: Cadernos de transformação Indisciplina* (PDF). Retirado de [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_12\(2\).pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_12(2).pdf).
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula*. Edições ASA: Porto
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. Doi: 1646-4990.
- APA (2014). *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*, 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores.
- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95-105.
- Arroz, C. M. L. (2015). Autodisciplina na sala de aula: Alunos mais envolvidos e professores mais confiantes? Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. Doi:10.1093/clipsy.bpg015.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. Doi: Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. doi:10.1177/1073191105283504.
- Barrett, L. F., Robin, L., Pietromonaco, P. R., & Eyssell, K. M. (1998). Are Women the “More Emotional” Sex? Evidence From Emotional Experiences in Social Context. *Cognition & Emotion*, 12(4), 555–578. Doi: 10.1080/026999398379565.

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. Doi:10.1111/1529-1006.01431.
- Bishop, S. R. (2002). What Do We Really Know About Mindfulness-Based Stress Reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64, 71-84. Doi: 10.1097/00006842-200201000-00010.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, D. L., Carmody, J., Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology Practice and Science*, 11(3), 230-242. Doi: 10.1093/clipsy/bph077.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury.
- Beaman, R. (2006). *Behavioural interactions in the secondary school between teachers and students: What they say, what they do*. Unpublished dissertation, Macquarie University, Sydney, Australia.
- Baer, J. (1998). Gender Differences in the Effects of Extrinsic Motivation on Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 32(1), 18-37. Doi: 10.1002/j.2162-6057.1998.tb00804.x.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59 – 76. Doi: 10.1080/0144341910110104.
- Blumenfeld, P. C., & Meece, J. L. (1988). Task Factors, Teacher Behavior, and Students' Involvement and Use of Learning Strategies in Science. *The Elementary School Journal*, 88(3), 235-250. Doi: 10.1086/461536.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187–202. Doi: 10.1177/001872679504800205.
- Branco, M. A. V. (2007). Competência emocional nos professores. In A. R. Candeias & L. S. Almeida (Eds.), *Inteligência Humana* (1ª ed., pp.361-383). Coimbra: Alameda Calouste Gulbenkian.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In W. Theo & L. Jack (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. Oxford, England: Falmer Press/Taylor & Francis.
- Briner, R., & Dewberry, C. (2007). Staff wellbeing is key to school success. *Worklife Support*, 1-4.

- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Oxford, Englan: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. Doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822.
- Brown, D. F. (2010). The Significance of Congruent Communication in Effective Classroom Management. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 12-15.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137-143.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. Doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001.
- Carvalho, M., Rosário, V., Alão, P, Cerqueira, M., Martins, M., & Magalhães, J. (2016). (In)disciplina na escola: para uma prática integrada e sustentada de intervenção (PDF). Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/in_disciplina_na_escola_para_uma_pratica_integrada_e_sustentada_de_intervencao.pdf
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome De Burnout e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Factors associated with burnout's syndrome: an epidemiological study of teachers. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5). Doi: 10.1590/S0102-311X2006000500014.
- Carlotto, M. S., Braun, A. C., Rodriguez, S. Y. S., & Diehl, L. (2014). Burnout nos professores: diferença e análise de género. *Contextos Clínico*, 7(1), 86-93. Doi: 10.4013/ctc.2014.71.08.
- Carver, C. S., Weintraub, J. K., & Scheier, M. F. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. Doi:1037/0022-3514.56.2.267.
- Castelo-Branco, M. A. S. H., & Pereira, A. M. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia Educação e Cultura*, 5(2), 335-346. Doi: 10.14417/ap.167.

- Chory, R. M., & McCroskey, J. C. (2009). The relationship between teacher management communication style and affective learning. *Communication Quarterly Journal*, 47(1), 1-11. Doi: 10.1080/01463379909370120.
- 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 behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. Doi: 10.1080/01443410802206700.
- Conselho Nacional de Educação (2017). *Estado da Educação 2016* (PDF). Retirado de www.edulog.pt/observatorio/qual-o-estado-da-educa%C3%A7%C3%A3o-em-portugal/
- Correia, T., Gomes, R. A., & Moreira, S. (2010). *Stresse ocupacional em professores do Ensino Básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais*. Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e a sua prática*. Campinas: Papirus Editora.
- Dias, V. C. R. (2014). *Can Mindfulness prevent Ageism? An experimental study on mindfulness and ageism within an organizational context*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 7-25. Doi: 10.1590/s0104-40362017000100001.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Grifflins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Elias, E. C. V. A. (2013). *Avaliação do impacto de um programa de promoção de competências sócio-emocionais no bem-estar dos professores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136-1149. Doi: 10.1007/s12671-017-0691-4.
- Espelage, D. L., & Lopes, J. A. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: LDA.

- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia da Educação e Cultura*, 6(1), pp. 27-47.
- Fernandes, N. P. (2018). *Estudo pedido pela Fenprof conclui que 'burnout' nos professores "é altíssimo"*. Retirado de <https://observador.pt/2018/07/03/investigadora-defende-que-burnout-nos-professores-e-altissimo/>
- Ferreira, A., Flores, I., & Casas-Novas, T. (2017). *Introdução ao estudo: Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fortney, L., Luchterhand, C., Zakletskaia, L., Zgierska, A., & Rakel, D. (2013). Abbreviated Mindfulness Intervention for Job Satisfaction, Quality of Life, and Compassion in Primary Care Clinicians: A Pilot Study. *Annals of Family Medicine*, 13(5), 412-420.
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.
- Ferreira, A. B. (2016). *Governo quer menos alunos por turma para reduzir a indisciplina*. Diário de Notícias. Retirado de <https://www.dn.pt/portugal/interior/menos-alunos-por-turma-a-primeira-arma-contr-a-indisciplina-5077306.html>.
- Gaspar de Matos, M., Simões, C., & Canha, L. (2012). Competência social em adolescentes com problemas de comportamento. In M. Gaspar de Matos & G. Tomé (Eds), *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade* (1ª ed., pp 17-59). Lisboa: Placebo Editora.
- Gaspar de Matos (2012). Comunicação e gestão de conflitos na escola. In M. Gaspar de Matos & G. Tomé (Eds), *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade* (1ª ed., pp 98-268). Lisboa: Placebo Editora.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111. Doi: 10.1016/j.tate.2014.01.002.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(1), pp. 67-93.

- Gomes, R. A., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. M. B. C. (2010). Stress ocupacional no ensino: estudo com professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Gomes, A. P. R., & Quintão, S. R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 2, 335-344. Doi: 10.14417/ap.56.
- Gonçalves, S. P. (2014). *Stress e Bem-Estar no Trabalho*. In S. P. Gonçalves (Eds), *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações* (1ª ed., pp 173-231). Lisboa: PACTOR Editora.
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de Mindfulness para professores de 1º ciclo: efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno – um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Gouveia, C. J. B. (2010). *Burnout, ansiedade e depressão nos professores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Grant, K. C. (2017). From Teaching to Being: The Qualities of a Mindful Teacher. *Childhood Education*, 93(2), 147–152. doi:10.1080/00094056.2017.1300493.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work and Stress*, 11, 267–278. Doi10.1080/02678379708256840.
- Gregório, S., & Pinto-Gouveia, J. (2007). Questionário das cinco facetas de mindfulness. *Versão Portuguesa [Fice Facets of Mindfulness Questionnaire. Portuguese version]* (Unpublished manuscript provided by the authors).
- Gross, J.J., & John, P.O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362. Doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1 (4), 315-336.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127. Doi:10.1080/1360312980010401.
- Henriques, A. (2016). *1º Estudo Sobre Indisciplina em Portugal com Dados das Escolas* (PDF). Retirado de <http://www.comregras.com/1o-estudo-sobre-indisciplina-em-portugal-com-dados-das-escolas/>.

- Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 77-90.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 260-279. Doi: 10.1177/0013161x90026003004.
- Hupper, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274. Doi: 10.1080/17439761003794148.
- Ingersoll, R. M. (2002). The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16–31. Doi: 10.1177/019263650208663103.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. Doi: 10.3102/0034654308325693.
- Jesus, S. N., & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação*, 27(52), 39-58.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. Doi: 10.1093/clipsy/bpg016.
- 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. Doi: 10.1037/a0019237.
- Klusmann, U., & Richter, D. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence From a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. Doi: 10.1037/edu0000125.
- Latack, J. C. (1986). Coping with Job Stress: Measures and Future Directions for Scale Development. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 377 - 385. Doi: 10.1037/0021-9010.71.3.377.
- Langher, V., Caputo, A., & Ricci, M. E. (2017). The Potential Role of Perceived Support for Reduction of Special Education Teachers' Burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120-147.
- Laureano, R. (2011). Teste de Hipóteses paramétricos. In R. Laureano (Eds.), *Testes de Hipóteses com o SPSS: O meu manual de consulta rápida* (1ª ed., pp. 21-85). Lisboa: Edições Sílabo.

- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22. Doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.00024.
- Lopes, A. (2004). Motivação e Mal-Estar docente. In A. Áurea (Ed.), *Os Professores: Identidades (Re)Construídas* (pp. 93-108). Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, J. B. A. (2012). *Indisciplina em sala de aula: Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade Escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade dos Açores, Açores.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). *Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style*. EUA.
- Martin, N. K., Yin, A. Z., & Mayall, A. H. (2006). *Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?* (PDF). Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494050.pdf>
- Martins, C.M. A. (1967). *Alguns aspectos do Ensino em Portugal* (PDF). Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252034T4rXV1uq3Ws84DD7.pdf>
- McGuire, W. H. (1981). Teacher Stress and Burnout. In L. V. Edinger, P. L. Hoofs & D. V. Meyer (Eds.), *Education in the 80's: curricular challenges* (pp. 62-71). United States: Editora.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., & Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. Doi: 10.1007/s12671-012-0094-5.
- Menezes, P. D. Z. E. S. (2015). *A síndrome de burnout. Uma meta-análise sobre a síndrome em professores portugueses*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Mirada, M. A. C. (2012). O impacto da desmotivação no desempenho dos professores. Dissertação em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Mota, A. F., & Machado, J. (2015). Programa de intervenção educativa: um estudo de caso. *Revista de Educação*, 10, 317 – 328.
- Morais, C. L. R. (2011). *Os professores e os comportamentos de risco de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., & González-Gutiérrez, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (1), 331-349.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., Gálvez, M., González-Gutiérrez, J. L., & Benevides-Pereira, A. (2002). A avaliação do burnout em professores: Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 11-19.
- Moreira, H. (1997). Investigação da Motivação do Professor: A dimensão esquecida. *Educação & Tecnologia*, 1, 88-96.
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale: Estudo de adaptação e validação da versão Portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1), 87-99.
- Neto, F., Barros, J. H., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds). *Acção Educativa: Análise psico-social* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148. Doi: 10.1080/00958964.2015.1021662
- Oktan, D., & Çağanağa, C. K. (2015). The impact of teachers' gender differences on classroom management. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2(4), 239-247.
- Özben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 587–594. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.068.
- Pas, E. T., Cash, A. H., O'Brennan, L., Debnama, 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, 137–148. Doi: 10.1016/j.jsp.2014.12.005.
- Patrão, I., Rita, J., & Maroco, J. (2012). Avaliação do burnout em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health*, 1(2), 179–188. Doi: 10.5964/pch.v1i2.29.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, 1–17. Doi: 10.1177/0192636515576040.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2(24), 247-262.

- 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.
- Pereira da Silva, E. R. (2014). *Perfis de gestão de sala aula, indisciplina percebida e percepção de eficácia do professor*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade do Minho, Minho.
- Pinchevsky, N., & Bogler, R. (2014). The Influence of Teachers's Perceived Self-Efficacy and Role Impact on their Preferences in Adopting Strategies to Resolve Conflict Situations with Students. *ISEA*, 42(2), 111-124.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva* (PDF). Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Picado, L. (2009). *Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente* (PDF). Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Pinto, A. M., Lima, M. L., Silva, A. L (2005). Como lidam os professores com o stresse profissional? Coping e burnout profissional em professores portugueses. *Proformar online*, 7, 1-16.
- Pocinho, M., & Capelo, R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.
- Quaresma, M., & Ponte, J. P. (2015). Comunicação, tarefas e raciocínio: Aprendizagens profissionais proporcionadas por um estudo de aula. *Zetetiké*, 23(44), 297-310.
- Rahim, M. A. (2002). Toward A Theory Of Managing Organizational Conflict. *The International Journal Of Conflict Management*, 13(3), 206-235. Doi: 10.1108/eb022874.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378. Doi: 10.1108/ijem-04-2013-0053.
- Reisa, S. B., Gomes, A. R., & Simões, C. (2018). Stresse e Burnout em Professores: Importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 19(2), 208-221. Doi: 10.15309/18psd190204.
- Ribeiro, M. S. (2017). *Sea Your Age: Programa Intergeracional de Mindfulness para a diminuição do idadismo e promoção de bem-estar em crianças do ensino pré-escolar e pessoas idosas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE-IUL.

- Rita, J. S., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). *Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, (pp. 1151-1161). Braga: Universidade do Minho.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216. Doi: 10.1016/j.tate.2006.04.013.
- Rodriguez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 28(83), 36-56.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. Doi: 10.1037/a0032093.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image. Revised edition*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.004.
- Sampaio de Carvalho, J., Marques-Pinto, A., & Oliveira, S. (2018, Junho). *Efeitos do Programa Atentamente no bem-estar pessoal e profissional dos professores*. Comunicação apresentada no Seminário Mindfulness & Compaixão na Educação, Lisboa, Portugal.
- Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 1(29), 71-84.
- Santos, M. A. M. S (2007). *Gestão de Sala de Aula Gestão de Sala de Aula: Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Minho.
- Santos, J. V., & Gonçalves, G. (2010). Contribuição para a adaptação portuguesa da escala de bem-estar no trabalho de Warr (1990). *Psicologia Educação e Cultura*, 14(2), 287-300.

- Santos, J., Gonçalves, G., & Gomes, A. (2013). Organizational Culture and Subjective and Work Well-being. The Case of Employees of Portuguese Universities. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, 1(3), 153-161.
- Santos, I. J. M. A. (2014). *O Método Expositivo e o Método Construtivista: Concorrentes ou Aliados?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Porto.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor: NFER-NELSON.
- Seco, G. M. S. B. (2000). *A Satisfação na actividade docente*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Segall, S. R. (2005). Mindfulness and Self-development in Psychotherapy. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 37(2), 143-163.
- Selamat, N., Samsu, N. Z., Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research*, 2(1), 71-82. Doi: 10.5838/erej.2013.21.06.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503-515.
- Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). Relationships Between Coping Strategies and Burnout Symptoms: A Meta-Analytic Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(1), 44-56. Doi: 10.1037/a0035220.
- Soares, S. R., & Cunha, M. I. (2010). Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade: EDUFBA Salvador, 1-135.
- Sousa, R. A. C. S (2014). *Os conflitos entre alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. Doi: 10.1007/s10648-011-9170-y.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Doi: 10.1023/A:1026131715856.
- Syed, A., Raza, P., & Mehr, A. (2010). Impact Of Organizational Climate On Performance Of College Teachers In Punjab. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(10), 47-51. Doi: 10.19030/tlc.v7i10.155.

- Teixeira, M. O. (2015). *Capacitar o indivíduo para contextos laborais actuais: As estratégias de coping como moderadoras da relação entre o mobbing e a desesperança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. ISPA, Lisboa.
- Tsouloupasa, C. N., Carsona, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barbe, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. Doi: 10.1080/01443410903494460.
- Ünal, Z., & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41-60.
- Valente, H. M. F. R. (2014). *A (in)disciplina na escola: a voz dos alunos: um contributo para um estudo na Escola Secundária com 2º e 3º Ciclos Professor Reynaldo dos Santos*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta, Lisboa.
- Valente, S. F. R. (2015). *Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., de Bruin, E. I., & Bögels, S. M. (2011). The Effectiveness of Mindfulness Training on Behavioral Problems and Attentional Functioning in Adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 775–787. Doi: 10.1007/s10826-011-9531-7.
- Van der Oord, S., Bögels, S. M., & Peijnenburg, D. (2011). The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for their Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 139–147. Doi:10.1007/s10826-011-9457-0.
- Vaz, F. J. S. M. (2009). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Instituto de Educação e Psicologia: Minho.
- Veiga, F. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29, 99-118.
- Veiga-Branco, M. A. R. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.

- Veiga-Branco, M. A. R. (2005). *Competência emocional em professores: um estudo em discursos do campo educativo*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Velez, M. F. P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º Anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Veludo, F. (2017). *Professores mais velhos, aulas pouco práticas e muitos chumbos. Este é o estado da Educação*.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In M. Joaquim; A. José Matias (org), *Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, I. (2010). *Concept(s) on burnout: current themes in research and the contribution of clinical practice*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psiquiatria, Rio de Janeiro.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The Effect of Work Stress on Job Burnout Among Teachers: The Mediating Role of Self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. Doi: 10.1007/s11205-014-0716-5.
- Zambon, F., Moreti, F., & Behlau, M. (2014). Coping Strategies in Teachers With Vocal Complaint. *Journal of Voice*, 28(3), 341-348. Doi: 10.1016/j.jvoice.2013.11.008.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The Potencial Benefits of Mindfulness Training in Early Childhood: A Developmental Social Cognitive Neuroscience Perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160. Doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x.
- Zenner, C., Herrnleben,-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-20. Doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603
- Wallace, B. A., & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and Western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690–701. Doi: 10.1037/0003-066X.61.7.690.
- Warr, P. B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome. *Educational Review*, 40, 12-27. Doi: 10.1080/0013191880400102.

VIII Anexos

Anexo 1: Questionário aplicado aos professores do Ensino Básico das escolas de Lisboa



Questionário sobre estratégias na sala de aula

Este questionário dedica-se a compreender a forma como os professores actuam no seu dia-a-dia em contexto de sala de aula perante a indisciplina. Para este efeito, pretende-se que responda com a máxima sinceridade e clareza às questões colocadas e importa referir que não existem respostas certas ou erradas. Pretendemos que nos forneça as suas percepções pessoais e da forma como age em contexto de sala de aula. As questões seguintes foram adaptadas de estudos internacionais recentes e ajustadas à população em questão.

Garantimos-lhe a máxima confidencialidade relativamente à informação recolhida no presente questionário, que tem duração de 10 minutos.

Muito obrigada pela sua colaboração 😊

A) Questões socioprofissionais

Sexo

Feminino

Masculino

Grupo Etário

23-32 Anos

33-42 Anos

43-52 Anos

53-66 Anos

Estado Civil

Solteiro(a)

Casado(a)/União de Facto

Divorciado(a)/Separado(a)

Viúvo(a)

Habilitações Académicas

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Pós-Graduação

Doutoramento

Trabalha numa Escola TEIP?

- ☐ Sim
☐ Não

Tipo de Vínculo

QZP (Quadro de Zona Pedagógica)

QE/QA(Quadro de Escola)

Contratado

Nível de Ensino

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Tempo de Serviço Docente

0 a 10 Anos

10 a 20 Anos

20 a 30 Anos

Superior a 30 Anos

É Director(a) de Turma?

- ☐ Sim
☐ Não

B) Indisciplina

Pedimos-lhe o favor de responder ao questionário que se segue relativamente aos comportamentos dos seus alunos em geral da(s) sua(s) turma(s), escolhendo a opção que melhor traduz a sua opinião.

	Completamente em Desacordo	Desacordo	Mais em desacordo do que de acordo	Mais de acordo do que em desacordo	Bastante de Acordo	Completamente de Acordo
1. Destroem ou estragam intencionalmente o material da escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Agridem fisicamente os colegas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. São obedientes aos professores	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Falam sem autorização, perturbando as aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Agridem fisicamente os professores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Dizem palavrões.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Vêm bêbedos(as) ou drogados(as) para a escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Saem do lugar, fazem barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Esquecem-se de trazer o material para as aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Roubam coisas na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Agridem verbalmente os professores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. São pontuais a chegarem às aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Faltam às aulas por desinteresse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Estão distraídos(as) nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Agridem verbalmente os colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ameaçam as pessoas na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C) Estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula

Preencha a opção que melhor corresponde à sua opinião, de 1 "Completamente de Desacordo" a 6 "Completamente de Acordo".

	1	2	3	4	5	6
1. Intervenho quase sempre quando os alunos falam em momentos inadequados na aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Uso instruções para aula inteira para garantir que a sala de aula está estruturada.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Limito bastante conversa entre os alunos na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Uso quase sempre aprendizagem colaborativa para explorar questões na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Recompensar os estudantes pelo bom comportamento na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Envolver os alunos nas discussões ativas sobre questões relacionadas com o mundo actual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Se um aluno conversar com o colega do lado, afastar-o dos restantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Estabeleço uma rotina diária de ensino na minha sala de aula e aplico-a sempre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Utilizo as sugestões dos alunos para criar as regras na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Quase sempre uso o trabalho de grupo na minha sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Permito que os alunos saiam do seu lugar sem permissão.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Utilizo as sugestões dos alunos para criar projectos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Sou muito rigoroso/a no que diz respeito ao cumprimento de regras dos alunos na minha sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Quase sempre uso aprendizagem baseada em inquéritos/perguntas na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Redirecciono firmemente os alunos para o tópico quando eles se afastam/dispersam do assunto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Dirijo a transição dos alunos de uma atividade de aprendizagem para outra.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Insisto para que os alunos da minha sala de aula sigam as regras sempre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Quase sempre ajusto a instrução em resposta às necessidades individuais dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Monitorizo atentamente o comportamento dos alunos nas tarefas durante a aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Uso quase sempre instruções diretas nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Imponho regras rigorosamente na sala de aula para controlar o comportamento dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Não me desvio das atividades de aprendizagem que planeei previamente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Se o comportamento de um aluno é provocador, exijo que cumpra as regras da minha sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Quase sempre uso uma abordagem de ensino que incentiva a interação entre os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D) Mindfulness

Por favor classifique cada afirmação de 1 "Nunca" a 5 "Sempre".

	1	2	3	4	5
1. Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas	☐	☐	☐	☐	☐
4. Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Quando estou a fazer qualquer coisa, a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Quando tomo um duche ou banho, fico atento(a) às sensações da água no meu corpo.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Consigo traduzir facilmente as minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Observo os meus sentimentos sem me "perder" neles.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Digo a mim próprio(a) que não devia sentir-me como me sinto,	☐	☐	☐	☐	☐
11. Noto como a comida e a bebida afectam os meus pensamentos, sensações corporais e emoções,	☐	☐	☐	☐	☐
12. Tenho dificuldade em encontrar palavras para descrever o que sinto,	☐	☐	☐	☐	☐
13. Distraio-me facilmente.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Acredito que alguns dos meus pensamentos são anormais ou maus e que não devia pensar dessa forma.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Presto atenção às sensações, tais como o vento no meu cabelo ou o sol no meu rosto.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Tenho dificuldade em pensar nas palavras certas para exprimir o que sinto acerca das coisas.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Faço julgamentos sobre se os meus pensamentos são bons ou maus.	☐	☐	☐	☐	☐
18. É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente.	☐	☐	☐	☐	☐

19. Quando tenho pensamentos ou imagens muito perturbadoras, distancio-me e torno-me consciente do pensamento ou imagem sem ser "apanhado" por este(a).	☐	☐	☐	☐	☐
20. Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Em situações difíceis consigo parar e não reagir imediatamente.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Quando tenho uma sensação no meu corpo é-me difícil descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Parece que funciono em "piloto automático" sem muita consciência do que estou a fazer.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Pouco tempo depois de ter pensamentos ou imagens perturbadoras, sinto-me calmo(a).	☐	☐	☐	☐	☐
25. Digo a mim próprio(a) que não devia pensar do modo como estou a pensar.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Noto o cheiro e o aroma das coisas.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Mesmo quando estou profundamente triste ou terrivelmente perturbado(a), consigo encontrar uma forma de colocar isso em palavras.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Faço actividades sem estar realmente atento(a) às mesmas.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Quanto tenho pensamentos ou imagens perturbadoras consigo aperceber-me deles sem reagir.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Penso que algumas das minhas emoções são más e inapropriadas e que não as devia sentir.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras.	☐	☐	☐	☐	☐
32. A minha tendência natural é traduzir as minhas experiências em palavras.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Quando tenho pensamentos e imagens perturbadoras, apenas me apercebo deles e "deixo-os ir".	☐	☐	☐	☐	☐
34. Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento(a) ao que estou a fazer.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadoras julgo-me bom(boa) ou mau(má), em função desses pensamentos ou imagens.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Presto atenção à forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Normalmente consigo descrever como me sinto no momento, com grande pormenor.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Desaprovo-me quando tenho ideias irracionais.	☐	☐	☐	☐	☐

E) Bem-Estar

Por favor classifique cada afirmação de 1 "Nada feliz" e "Nada satisfeito" a 10 "Muito feliz" e "Muito satisfeito".

Em que grau se sente feliz?

Nada feliz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Muito feliz
------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------

Em que grau está satisfeito?

Nada satisfeito	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Muito satisfeito
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	------------------

F) Burnout

Por favor assinale a resposta que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das frases. Indique a sua opinião segundo a classificação ao lado, sendo que 1 "Totalmente em desacordo", 2 "Desacordo", 3 "Indeciso", 4 "De acordo" e 5 "Totalmente de acordo".

	1	2	3	4	5
1. Ensinar esgota-me emocionalmente.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sinto que qualquer dia poderia ter um ataque de nervos se não deixar de ensinar.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Às vezes tendo a tratar os alunos como objectos impessoais.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Basicamente, eu diria que estou muito contente com o meu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Actualmente a minha vida é muito proveitosa.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Sinto-me ansioso(a) e tenso(a) ao ir trabalhar todos os dias.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Sinto que os meus alunos são o "inimigo".	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sinto uma pressão constante por parte dos outros para que melhore o meu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Sabendo o que sei agora, se tivesse que decidir de novo se voltaria a escolher este trabalho, definitivamente escolhé-lo-ia.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Sinto que qualquer dia poderia ter um ataque de nervos se não deixar de ensinar.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Em geral, o meu trabalho adapta-se muito bem à classe profissional que eu desejava.	☐	☐	☐	☐	☐
12. A minha profissão está a afectar negativamente as minhas relações fora do trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
13. É-me muito difícil voltar ao trabalho depois das férias.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Sinto que me é impossível produzir alguma mudança positiva na vida dos meus alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Sinto que os meus alunos não gostam de mim.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Sinto que o meu trabalho está a afectar negativamente a minha saúde.	☐	☐	☐	☐	☐

17. Tenho dado conta que desfruto bastante da minha vida.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Com frequência sinto-me deprimido(a) em relação à minha profissão.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Dificilmente recomendava a minha escola a um bom amigo(a) que me dissesse que estava interessado(a) em vir trabalhar na mesma.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Actualmente sinto a minha vida muito aborrecida.	☐	☐	☐	☐	☐

G) Conhecimento da Técnica de *Mindfulness*

Conhece a técnica de Mindfulness?

- ☐ Sim
- ☐ Não



Mindfulness advém da prática Budista - embora seja cada vez mais utilizado no mundo ocidental, é conhecido como atenção plena, sendo uma tomar consciência a si, aos outros e ao meio que o rodeia (interação corpo-mente).

Através desta prática, é possível observar pensamentos e emoções, experiências – boas, neutras ou negativas, e pode mudar a forma como a pessoa gere e reage, por exemplo, a situações geradoras de stress, dando-lhe uma ferramenta valiosa para ficar mentalmente (e fisicamente) saudável.

Destacam-se cinco características sócio-emocionais onde esta técnica debruça-se (auto-consciência, a consciência social, a tomada de decisões responsáveis, o estabelecimento e gestão de relações positivas, a negociação de conflitos e a tomada de perspectiva social e emocional), fundamentais no bem-estar dos professores e evidenciam-se como promotores de um clima positivo de aprendizagem com adoção de estratégias de resolução de problemas com os alunos, com impacto nos resultados, comportamentos e desenvolvimento geral dos alunos.

Em que grau gostaria de participar numa formação em que utilizasse o Mindfulness para aplicar em contexto de sala de aula para reduzir a indisciplina?

Sendo que 1 é "Não gostaria nada" a 5 "Gostava muito".

Não gostava nada | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Gostava muito

Anexo 2: Descritivas

Variáveis		N	Média	DP
Indisciplina		77	3,24	0,959
Estratégias	Global	77	3,88	0,400
	Gestão de Comportamento	77	4,37	0,681
	Gestão de Instrução	77	3,39	0,392
Mindfulness	Global	77	3,05	0,302
	Observar	77	3,33	0,733
	Descrever	77	3,29	0,495
	Agir em Consciência	77	2,43	0,615
	Não Julgar	77	3,30	0,406
	Não Reagir	77	2,97	0,512
Burnout	Global	77	2,36	0,767
	Exaustão Emocional	77	2,39	1,013
	Despersonalização	77	1,83	0,779
	Falta de Realização	77	2,61	0,817

Anexo 3: testes de igualdade das médias (Testes T para amostras Independentes) e OneWay ANOVA, em função de todas as variáveis sociodemográficas

Variáveis		T	F	Sig. ⁵
Indisciplina	Género	-1,638	-	0,833
	TEIP/Não TEIP	0,297	-	0,158
	DT/Não DT	1,058	-	0,966
	Grupo Etário	-	3,152	0,049*
	Estado Civil	-	0,863	0,464
	Habilitações Académicas	-	1,295	0,280
	Tipo de Vínculo	-	0,719	0,491
	Nível de Ensino	-	5,309	0,007*
	Anos de Serviço	-	0,348	0,791

⁵ P < 0,05

Estratégias (Global)	Género	-0,629	-	0,373
	TEIP/Não TEIP	0,015	-	0,667
	DT/Não DT	-0,950	-	0,752
	Grupo Etário	-	0,832	0,480
	Estado Civil	-	1,852	0,145
	Habilitações Académicas	-	1,581	0,213
	Tipo de Vínculo	-	0,564	0,571
	Nível de Ensino	-	1,430	0,246
	Anos de Serviço	-	0,190	0,903
Gestão de Comportamento	Género	-0,459	-	0,910
	TEIP/Não TEIP	-0,876	-	0,530
	DT/Não DT	-0,239	-	0,607
	Grupo Etário	-	0,333	0,718
	Estado Civil	-	3,298	0,025*
	Habilitações Académicas	-	1,113	0,334
	Tipo de Vínculo	-	0,556	0,576
	Nível de Ensino	-	0,709	0,495
	Anos de Serviço	-	0,826	0,484
Gestão das Instruções	Género	-0,486	-	0,214
	TEIP/Não TEIP	1,569	-	0,791
	DT/Não DT	-1,511	-	0,538
	Grupo Etário	-	0,294	0,746
	Estado Civil	-	2,616	0,057*
	Habilitações Académicas	-	0,511	0,602
	Tipo de Vínculo	-	0,166	0,848
	Nível de Ensino	-	2,247	0,113
	Anos de Serviço	-	0,562	0,642
Mindfulness	Género	-1,151	-	0,944
	TEIP/Não TEIP	-0,329	-	0,249
	DT/Não DT	0,378	-	0,546
	Grupo Etário	-	1,121	0,331
	Estado Civil	-	0,371	0,774

(Global)	Habilitações Académicas	-	0,818	0,445
	Tipo de Vínculo	-	1,284	0,283
	Nível de Ensino	-	0,383	0,683
	Anos de Serviço	-	0,663	0,577
Observar	Género	0,190	-	0,648
	TEIP/Não TEIP	0,507	-	0,190
	DT/Não DT	-0,121	-	0,416
	Grupo Etário	-	0,376	0,688
	Estado Civil	-	0,033	0,992
	Habilitações Académicas	-	2,595	0,081
	Tipo de Vínculo	-	1,506	0,229
	Nível de Ensino	-	0,640	0,530
	Anos de Serviço	-	1,547	0,210
Descrever	Género	-1,341	-	0,520
	TEIP/Não TEIP	0,799	-	0,069
	DT/Não DT	1,143	-	0,816
	Grupo Etário	-	2,090	0,131
	Estado Civil	-	1,780	0,159
	Habilitações Académicas	-	0,095	0,909
	Tipo de Vínculo	-	0,290	0,749
	Nível de Ensino	-	0,025	0,975
	Anos de Serviço	-	0,399	0,754
Agir em Consciência	Género	-0,547	-	0,817
	TEIP/Não TEIP	-0,781	-	0,659
	DT/Não DT	0,419	-	0,478
	Grupo Etário	-	2,943	0,059*
	Estado Civil	-	0,485	0,694
	Habilitações Académicas	-	0,248	0,781
	Tipo de Vínculo	-	0,216	0,807
	Nível de Ensino	-	0,266	0,767
	Anos de Serviço	-	0,912	0,440
	Género	-2,597	-	0,978

Não Julgar	TEIP/Não TEIP	0,637	-	0,470
	DT/Não DT	-1,414	-	0,788
	Grupo Etário	-	0,947	0,393
	Estado Civil	-	0,873	0,459
	Habilitações Académicas	-	0,509	0,603
	Tipo de Vínculo	-	1,035	0,360
	Nível de Ensino	-	0,802	0,452
	Anos de Serviço	-	1,321	0,274
Não Reagir	Género	0,054	-	0,435
	TEIP/Não TEIP	-1,491	-	0,970
	DT/Não DT	0,270	-	0,899
	Grupo Etário	-	0,018	0,983
	Estado Civil	-	0,756	0,522
	Habilitações Académicas	-	0,420	0,659
	Tipo de Vínculo	-	0,925	0,401
	Nível de Ensino	-	1,656	0,198
	Anos de Serviço	-	0,340	0,796
Burnout (Global)	Género	-2,207	-	0,058*
	TEIP/Não TEIP	-1,106	-	0,834
	DT/Não DT	1,122	-	0,894
	Grupo Etário	-	3,293	0,043*
	Estado Civil	-	0,661	0,578
	Habilitações Académicas	-	0,957	0,389
	Tipo de Vínculo	-	0,504	0,606
	Nível de Ensino	-	2,662	0,076
	Anos de Serviço	-	0,243	0,866
Exaustão Emocional	Género	-1,882	-	0,064
	TEIP/Não TEIP	-1,779	-	0,353
	DT/Não DT	0,546	-	0,993
	Grupo Etário	-	2,757	0,070
	Estado Civil	-	0,424	0,737
	Habilitações Académicas	-	0,574	0,566

	Tipo de Vínculo	-	0,017	0,983
	Nível de Ensino	-	1,808	0,171
	Anos de Serviço	-	0,063	0,979
Despersonalização	Género	-2,011	-	0,031*
	TEIP/Não TEIP	-1,455	-	0,405
	DT/Não DT	0,193	-	0,872
	Grupo Etário	-	2,963	0,058
	Estado Civil	-	0,966	0,413
	Habilitações Académicas	-	1,824	0,169
	Tipo de Vínculo	-	0,584	0,560
	Nível de Ensino	-	1,041	0,358
	Anos de Serviço	-	0,358	0,784
Falta de Realização	Género	-1,461	-	0,344
	TEIP/Não TEIP	0,621	-	0,102
	DT/Não DT	2,130	-	0,887
	Grupo Etário	-	1,894	0,158
	Estado Civil	-	0,395	0,757
	Habilitações Académicas	-	2,107	0,129
	Tipo de Vínculo	-	3,661	0,030*
	Nível de Ensino	-	3,196	0,047*
	Anos de Serviço	-	2,323	0,082

Anexo 5: Preditores da percepção dos professores face à indisciplina: o papel moderador do Nível do Ensino

Tal como foi descrito no corpo de texto, esta seção destina-se à descrição das análises de moderação realizadas para todos os preditores do modelo apresentado na página 27. Em termos gerais, para avaliar o efeito moderador do nível de ensino nos preditores explorados na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, realizou-se uma série de ANOVAs factoriais com 2 fatores inter-participantes: preditor em causa (e.g., tipo de estratégias, competências de *mindfulness* ou nível de *burnout*) X nível de ensino (com três níveis: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo).

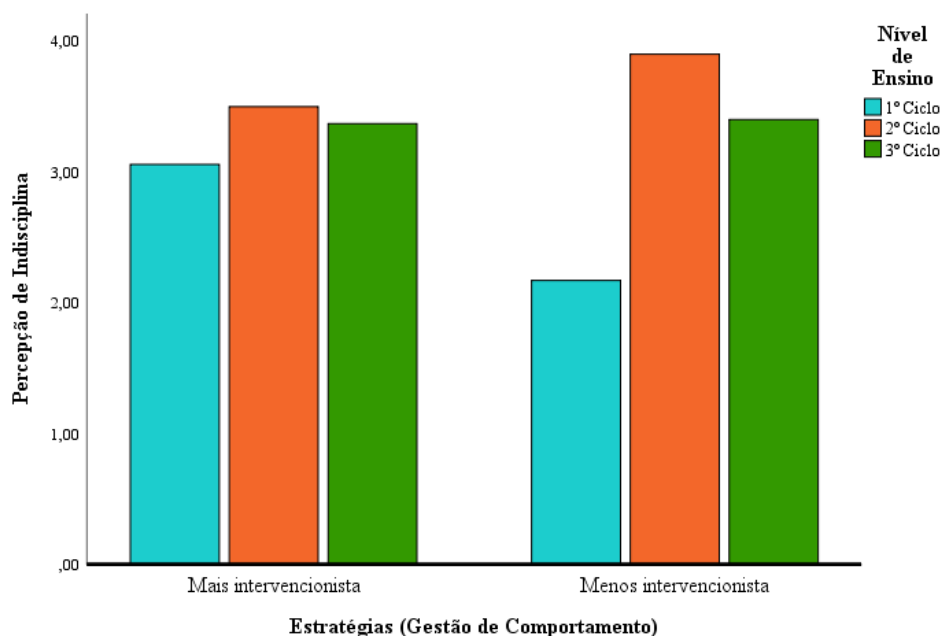
A análise destes resultados, no geral, permitiu verificar sobretudo um efeito do nível de ensino, pelo que a percepção dos professores face à indisciplina é maior no 2º Ciclo ($M=3.75$; $DP=0.92$) e no 3º Ciclo ($M=3.39$; $DP=0.92$) do que no 1º Ciclo ($M=2.72$; $DP=0.89$), com $p < .05$.

A) Estratégias (Gestão de Comportamentos)

No caso da análise da gestão de comportamento dos alunos pelos professores, confirmou-se um efeito principal do nível de ensino ($F_{(2, 71)}=6.422$, $p=.003$; $\eta^2_p=.15$), sendo que é no nível de 2º Ciclo que $p < .05$. Contudo, não se verificou um efeito de interação significativo ($F_{(2, 71)}=2.266$, $p=.111$, $\eta^2_p=.06$). A análise da diferença de médias, apesar de não serem significativas, permite concluir o 1º Ciclo é marcado por uma tendência para os professores utilizarem estratégias mais ou menos intervencionistas com efeito na percepção de indisciplina por parte dos mesmos.

Analisando a Figura 9, é possível afirmar que os professores do 1º Ciclo que utilizam estratégias mais intervencionistas na gestão de comportamentos são aqueles que percecionam menos indisciplina em contexto de sala de aula. Enquanto nos restantes ciclos, o uso destas estratégias não parece afectar os professores, já que a percepção de indisciplina é elevada independentemente do grau de intervenção a que os docentes recorrem na gestão de sala de aula, sendo que no 2º Ciclo os professores que utilizam estratégias mais intervencionistas na gestão de comportamento percecionam mais indisciplina nos seus alunos.

Figura 9: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função das estratégias utilizadas pelos professores na gestão de comportamentos

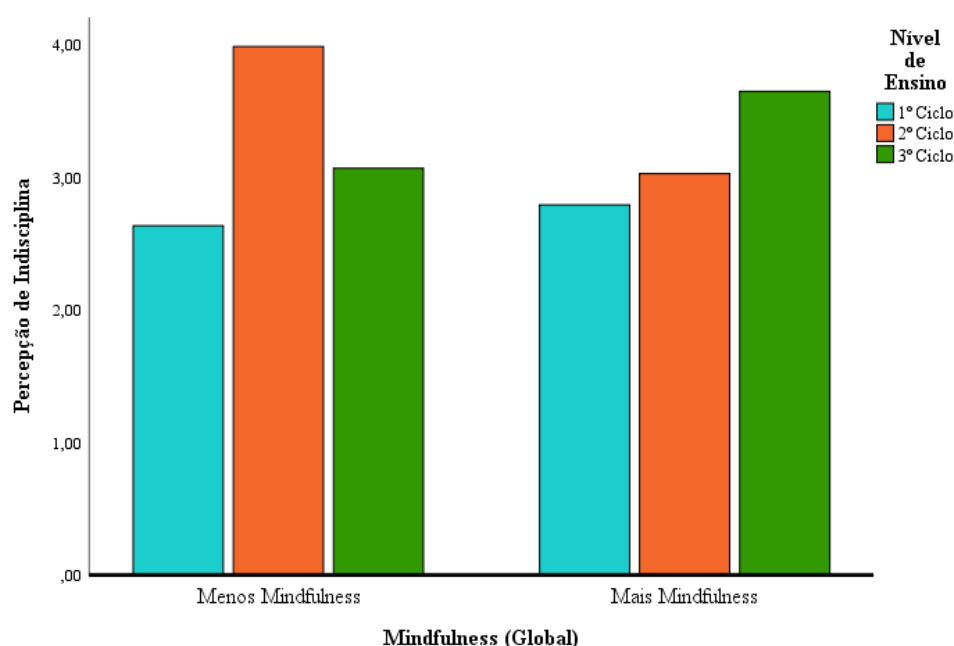


B) *Mindfulness* (Global)

No caso da análise da preditora *Mindfulness* (global), confirmou-se apenas o efeito principal do nível de ensino ($F_{(2, 71)} = 4.286, p = .017; \eta^2_p = .11$), sendo que é no nível de 2º Ciclo que $p < .05$. Contudo, não se verificou um efeito de interação significativo ($F_{(2, 71)} = 2.166, p = .122, \eta^2_p = .05$).

Analisando a Figura 10, é possível afirmar que os professores do 2º Ciclo que são mais *mindfulness* são aqueles que percecionam menos indisciplina em contexto de sala de aula, contrariamente ao que acontece aos professores que lecionam no 3º Ciclo, isto é, aqueles que são mais *mindfulness* percecionam mais indisciplina em contexto de sala. No 1º Ciclo, a competência de *Mindfulness* não parece afetar os professores, já que a percepção de indisciplina é baixa, independentemente do grau de *Mindfulness* docente.

Figura 10: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função do Mindfulness (Global)

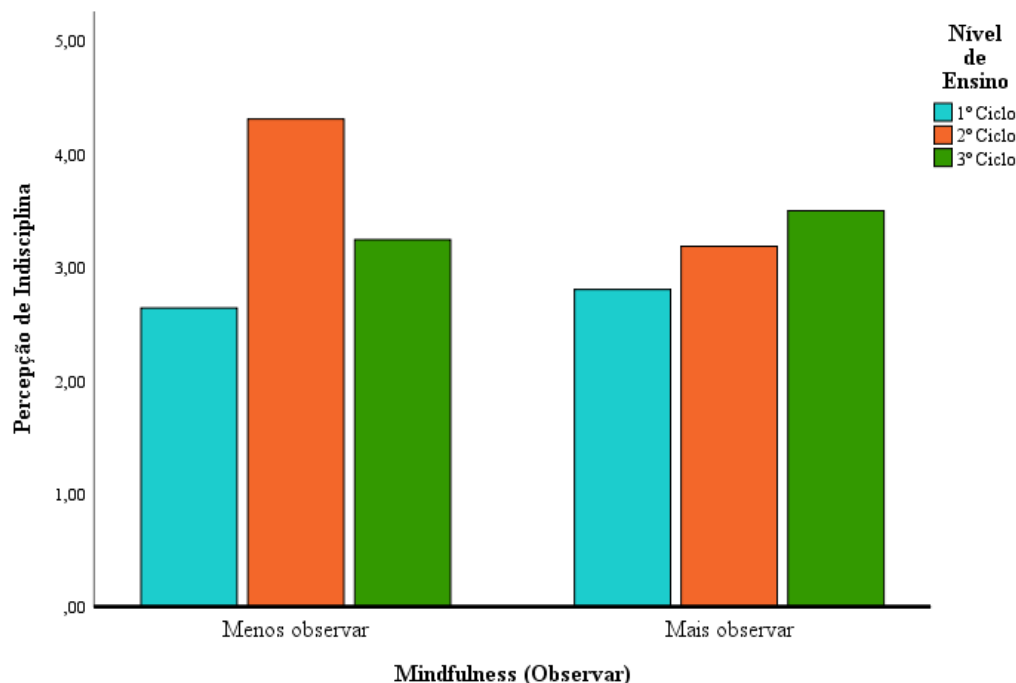


C) *Mindfulness* (Observar)

No caso da análise da dimensão Observar do *Mindfulness*, confirmou-se apenas o efeito principal do nível de ensino ($F_{(2, 71)}=5.246, p=.007; \eta^2_p=.13$), sendo que é no nível de 2º que $p<.05$. Contudo, não se verificou um efeito de interação significativo ($F_{(2, 71)}=2.036, p=.138, \eta^2_p=.05$).

O mesmo acontece com esta análise, é possível analisar na Figura 11 que os professores do 2º Ciclo que têm mais capacidade de observar são aqueles que percecionam menos indisciplina em contexto de sala de aula, enquanto os professores do 1º e 3º Ciclo, a competência de Observar não parece afetar os professores, já que a percepção de indisciplina é baixa (mais concretamente no 1º Ciclo), independentemente do grau de *Mindfulness* docente.

Figura 11: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função de Observar (*Mindfulness*)

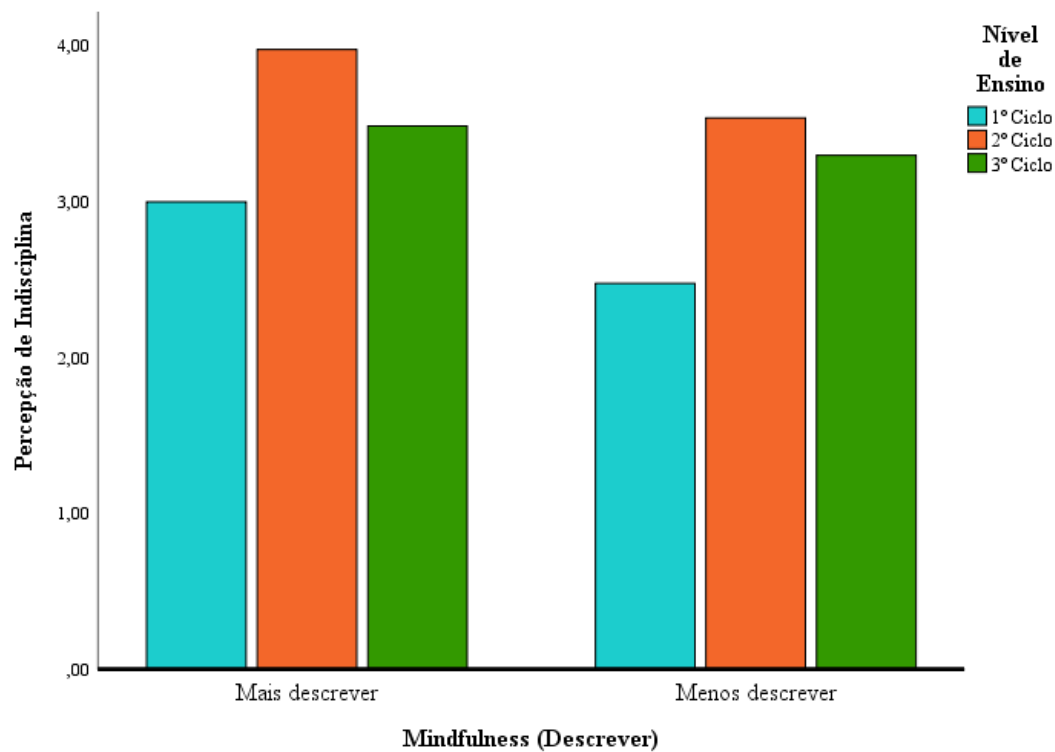


D) *Mindfulness* (Descrever)

No caso da análise da dimensão Descrever do *Mindfulness*, confirmou-se apenas o efeito principal do nível de ensino ($F_{(2, 71)} = 5.117, p = .008; \eta^2_p = .13$), sendo que é no nível de 2º Ciclo que $p < .05$. Contudo, não se verificou um efeito de interação significativo ($F_{(2, 71)} = .270, p = .764, \eta^2_p = .01$).

Ao analisar na Figura 12 conclui-se que os professores do 2º Ciclo são os que percecionam mais indisciplina em contexto de sala de aula, embora quando têm uma menor capacidade de descrever é quando relatam níveis de indisciplina superiores.

Figura 12: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função de Descrever (Mindfulness)

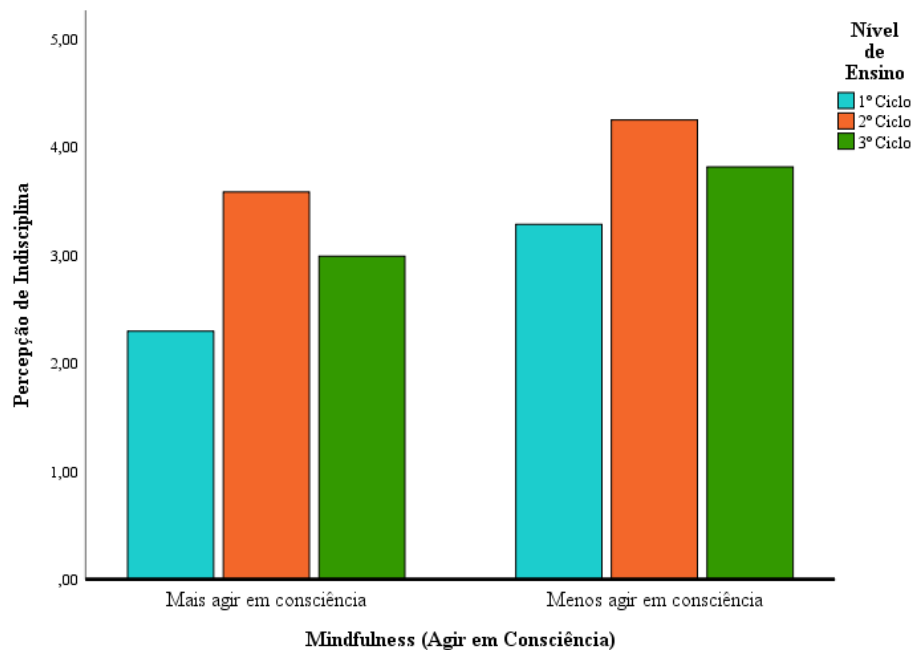


E) *Mindfulness* (Agir em Consciência)

No caso da análise da dimensão Agir em Consciência do *Mindfulness*, confirmou-se apenas o efeito principal tanto da preditora Agir em Consciência ($F_{(1, 71)} = 9.779, p = .003; \eta^2_p = .12$) como um efeito principal do nível de ensino ($F_{(2, 71)} = 6.064, p = .004; \eta^2_p = .15$), sendo que é no nível de 2º Ciclo ($M = 3.75; DP = 0.92$) que $p < .05$. Contudo, não se verificou um efeito de interação significativo ($F_{(2, 71)} = .116, p = .891, \eta^2_p = .003$).

Através da Figura 13 é possível concluir que em ambos os ciclos quanto mais os professores agem com consciência mais percecionam indisciplina no contexto da sala de aula, embora no 1º Ciclo é onde essa diferença seja mais acentuada.

Figura 13: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função de Agir em Consciência (Mindfulness)

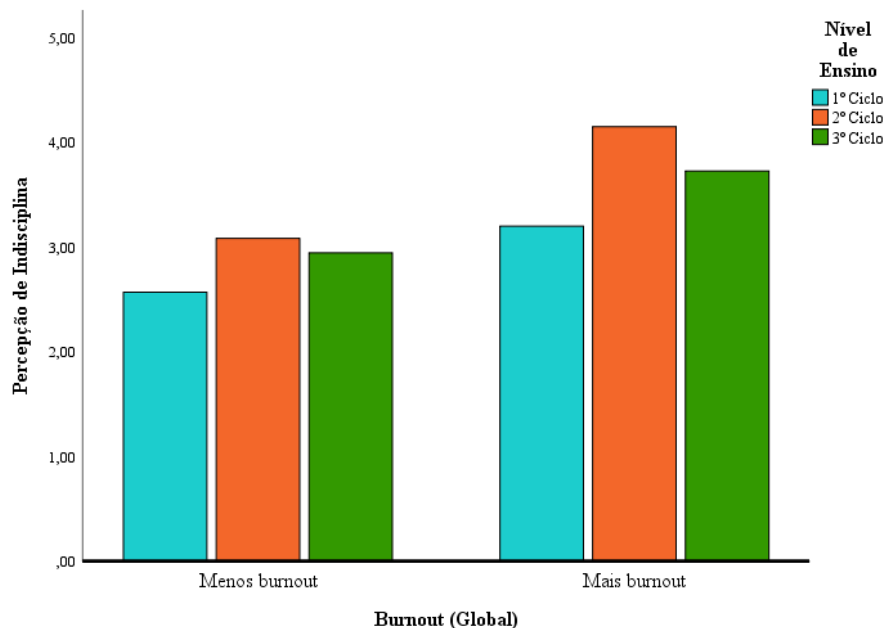


F) **Burnout (Global)**

No caso da análise do *Burnout* (global) confirmou-se apenas o efeito principal do *Burnout* ($F_{(1, 71)} = 9.840$, $p = .002$; $\eta^2_p = .12$), sendo que é no nível de 2º Ciclo que $p < .05$. Contudo, não se verificou um efeito de interação significativo ($F_{(2, 71)} = .170$, $p = .844$, $\eta^2_p = .005$).

Na Figura 14 é possível concluir que em ambos os ciclos quanto mais *burnout* os professores sentem, mais percecionam indisciplina no contexto da sala de aula, embora no 2º Ciclo é onde essa percepção seja maior.

Figura 14: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função do Burnout (Global)

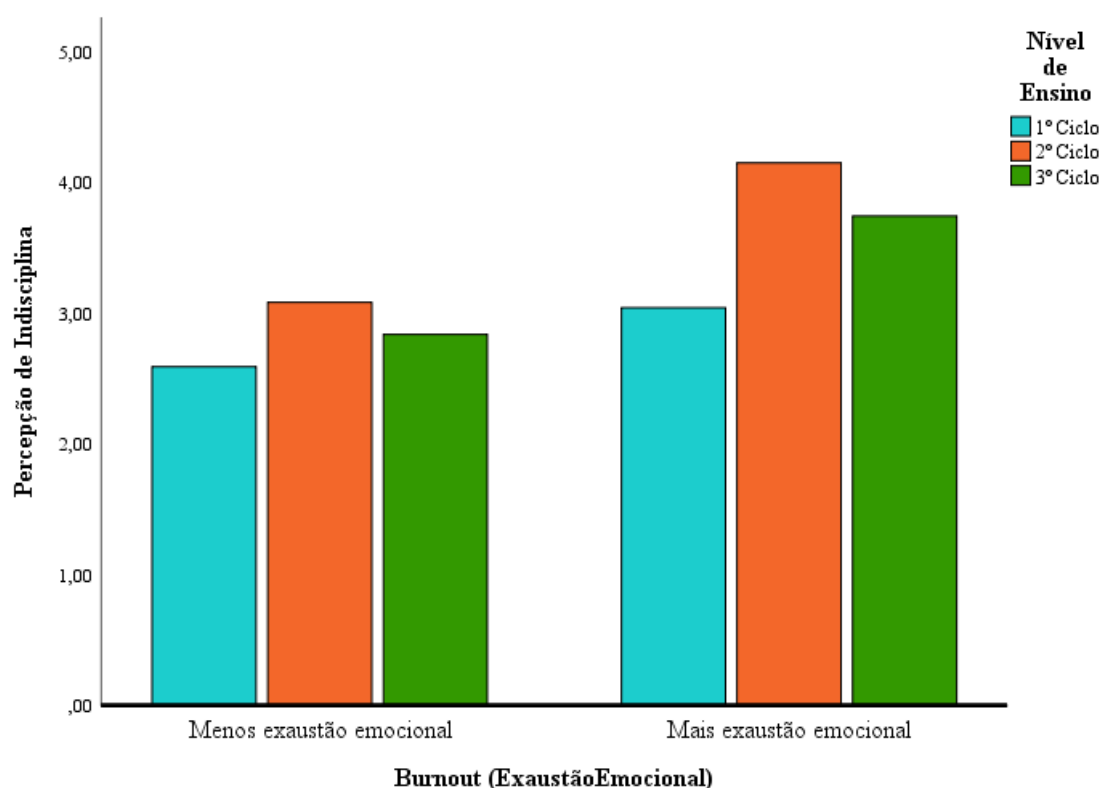


G) **Burnout (Exaustão Emocional)**

No caso da análise da dimensão Exaustão Emocional do *Burnout*, confirmou-se o efeito principal da Exaustão Emocional ($F_{(1, 71)} = 10.009, p = .002; \eta^2_p = .12$), embora possa-se considerar também efeito principal do Nível de Ensino ($F_{(2, 71)} = 3.057, p = .053; \eta^2_p = .08$), sendo que é no nível de 2º Ciclo ($M=3.75; DP= 0.92$) que $p < .05$. Contudo, não se verificou um efeito de interação significativo ($F_{(2, 71)} = .570, p = .568, \eta^2_p = .02$).

Através da Figura 15 é possível concluir que os professores em ambos os ciclos quanto mais os professores se encontram em exaustão emocional mais percecionam indisciplina no contexto da sala de aula, embora no 2º Ciclo é onde essa diferença seja mais proeminente, tal como na análise anterior.

Figura 15: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função exaustão emocional docente



H) **Burnout (Falta de Realização)**

No caso da análise da dimensão Falta de Realização do *Burnout*, confirmou-se apenas o efeito principal da Falta de Realização ($F_{(1, 71)} = 5.849, p = .018; \eta^2_p = .08$), sendo que é no nível de 2º Ciclo ($M=3.75; DP= 0.92$) que $p < .05$. Contudo, não se verificou um efeito de interação significativo ($F_{(2, 71)} = 1.610, p = .207, \eta^2_p = .04$).

Apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas a análise da Figura 16 permite verificar que o efeito da falta de realização docente na percepção de indisciplina não parece afetar os professores no caso do 3º ciclo. No entanto, parecem existir diferenças no efeito da falta de realização na percepção de indisciplina dos alunos nos casos do 1º e 2º ciclo; também quando a falta de realização é baixa, são os professores de 2º ciclo que percebem mais indisciplina do que os professores de 1º ciclo.

Figura 16: Efeito moderador do nível de ensino na percepção dos professores face à indisciplina dos alunos, em função falta de realização docente

