Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Marta Gonçalves Pereira

Satisfação profissional e atribuições relativamente à indisciplina: um estudo com professores do Ensino Básico

junho de 2024

Satisfação profissional e atribuições relativamente à indisciplina: um estudo com professores do Ensino Básico
Marta Pereira
UMinho|2024

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Marta Gonçalves Pereira

Satisfação profissional e atribuições relativamente à indisciplina: um estudo com professores do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

junho de 2024

Agradecimentos

A conclusão desta dissertação não teria sido possível sem o apoio de muitas pessoas.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor João Lopes, pela orientação e pelo constante apoio ao longo de todo o processo.

Agradeço à Unidade de Investigação em Problemas de Comportamento e Aprendizagem, pelo incentivo e pelas sugestões enriquecedoras que contribuíram para a melhoria deste trabalho.

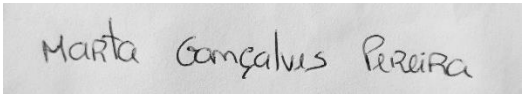
Aos meus pais, irmã e namorado, agradeço pelo apoio incondicional, paciência e incentivo constantes para que fosse possível a concretização deste objetivo.

Muito obrigada a todos!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Assinatura: 

Satisfação profissional e atribuições relativamente à indisciplina: um estudo com professores do Ensino Básico

Resumo

A indisciplina em sala de aula, caracterizada por comportamentos que impedem a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz, representa um dos maiores desafios para os professores, levando à diminuição da sua satisfação profissional. O presente estudo teve como objetivo identificar perfis (subgrupos de professores) com base na perceção de indisciplina e satisfação profissional, e compreender se, a esses perfis, correspondem atribuições diferenciadas quanto às causas da indisciplina. Os dados foram recolhidos através de um questionário desenvolvido por Lopes e colaboradores (2017), intitulado "Questionário: Indisciplina em Contexto de Sala de Aula". Participaram neste estudo 854 professores portugueses do Ensino Básico, do 5º ao 9º ano de escolaridade. Os resultados mostram que professores satisfeitos têm uma perceção de menor indisciplina escolar e que, independentemente do seu nível de satisfação, os professores tendem a fazer as mesmas atribuições quanto às causas da indisciplina. As atribuições mais relevantes para professores são, predominantemente, externas (e.g. pais).

Palavras-chave: indisciplina em sala de aula, satisfação dos professores, causas da indisciplina, atribuições dos professores

Teachers' satisfaction and attributions regarding misbehavior: a study with elementary school teachers

Abstract

Classroom misbehavior, characterized by behaviors that hinder the creation of an effective learning environment, represents one of the greatest challenges for teachers, leading to a decrease in their professional satisfaction. This study aimed to identify profiles (subgroups of teachers) based on their perception of indiscipline and professional satisfaction, and to understand whether these profiles correspond to differentiated attributions regarding the causes of indiscipline. Data were collected through a questionnaire developed by Lopes and colleagues (2017), entitled "Questionário: Indisciplina em Contexto de Sala de Aula". A total of 854 Portuguese elementary school teachers from grades 5 to 9 participated in this study. The results show that satisfied teachers have a lower perception of classroom misbehavior and that, regardless of their level of satisfaction, teachers tend to make the same attributions regarding the causes of misbehavior. The most relevant attributions reported by teachers are predominantly external (e.g., parents).

Keywords: classroom misbehavior, teacher satisfaction, causes of misbehavior, teacher attributions

Índice

Introdução 8

Satisfação profissional dos professores 9

Satisfação profissional e atribuições quanto à indisciplina 12

Metodologia 16

Amostra/participantes 16

Instrumento 16

Medidas 17

Procedimento 18

Análise de dados 18

Resultados 19

Análise de Classes Latentes 19

Análise de Perfis 22

Discussão 25

Conclusão, Limitações e Investigações Futuras 30

Referências bibliográficas 31

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características da Amostra 19

Tabela 2. Comparação de Modelos 20

Tabela 3. Características dos Subgrupos 20

Tabela 4. ANOVA a um fator 21

Tabela 5. Estatísticas Descritivas das Variáveis Dependentes 22

Tabela 6. Estatísticas Descritivas da Análise de Perfis 23

Tabela 7. Teste de Esfericidade de Mauchly 24

Tabela 8. Testes de efeitos dentre-sujeitos 24

Tabela 9. Testes de efeitos entre sujeitos 25

Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico de Resposta, por Subgrupo 21

Figura 2. Perfis dos Subgrupos 23

A indisciplina em sala de aula é um dos maiores desafios em contexto educativo, principalmente para os professores (Aliakbari et al., 2013; Benaissi, 2021; Lopes & Oliveira, 2021). A indisciplina tem sido estudada numa perspetiva interdisciplinar, considerando que vários fatores estão envolvidos, nomeadamente aspetos sociológicos, históricos, pedagógicos e psicológicos (Silva et al., 2017). A indisciplina pode ser definida como qualquer comportamento, observável e mensurável (Rutherford & Lopes, 1993), que impede o docente de construir e manter uma experiência eficaz de aprendizagem, desviando professores e alunos dos objetivos da aula (Cadete et al., 2022; Doyle, 1986; Lopes & Oliveira, 2017). Esses comportamentos podem incluir agressão verbal e física, desrespeito pelos professores, desatenção, não fazer os trabalhos de casa, comunicações ocasionais que perturbem o bom funcionamento da aula, desobediência, vandalismo e falta de cuidado com o material escolar (Debreli & Ishanova, 2019; Sun & Shek, 2012; Vidić, 2021; Ye et al., 2021).

Um aluno tem um comportamento inadequado em sala de aula quando perturba o grupo-turma, quando é demasiado exigente com o professor ou quando condiciona a aprendizagem e não permite a formação de relações e experiências com os pares (e.g. Rutherford & Lopes, 1993; Saini et al., 2023). Sendo o aluno um elemento central do ambiente de sala de aula, estes comportamentos influenciam a dinâmica da aula (Ye et al., 2021), obrigando o professor a desenvolver esforços para os diminuir, e a aumentar os comportamentos adequados, mantendo-os ao longo do tempo e em diferentes contextos e situações (Lorenzo et al., 2022; Rutherford & Lopes, 1993).

Busquets e colaboradores (2015) analisaram comportamentos disruptivos em sala de aula, tendo verificado a existência de dois aspetos fundamentais que explicam a indisciplina escolar: a indisciplina pedagógica e indisciplina convencional. A indisciplina pedagógica decorre de comportamentos disruptivos provocados pelo aluno

ou grupo de alunos, impedindo o bom funcionamento da sala de aula (Busquets et al., 2015). A indisciplina convencional refere-se a comportamentos que não estão em conformidade com as normas e costumes sociais (Busquets et al., 2015).

A indisciplina tem um grande impacto na postura do professor em sala de aula, já que pode resultar em níveis elevados de fadiga, desmotivação e desgaste (Benaissi, 2021; Shamnadh & Anzari, 2019). O desgaste na profissão docente, designado desgaste ocupacional, resulta do desajuste entre as exigências da profissão e as competências que o indivíduo tem para desenvolver a ação (Fuster-Guillén et al., 2019). Aos professores para cumprirem o plano curricular, exige-se um conhecimento sólido das disciplinas que lecionam, preparação das aulas e capacidade para lidar com outros aspetos, como garantir um ambiente propício à aprendizagem e gerir a indisciplina dos alunos (Lopes & Oliveira, 2019; Sundby & Rødnes, 2023; Wulandari, 2019).

Os resultados do estudo *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2018 mostram que cerca de 64% dos professores de escolas portuguesas declaram que os níveis de indisciplina em sala de aula são elevados, relatando que desperdiçam demasiado tempo do início das aulas para que os alunos se acalmem, que são constantemente interrompidos durante as aulas e que existe muito barulho que perturba o bom funcionamento da sala de aula (OECD, 2020). Estas conclusões corroboram os resultados do TALIS 2013, que evidenciaram que Portugal é um dos países com mais problemas de disciplina em contexto escolar (OECD, 2014).

Satisfação profissional dos professores

De acordo com a literatura, a indisciplina em sala de aula contribui para a diminuição do grau de satisfação dos professores (Toropova et al., 2021; Vidić, 2021). A satisfação profissional pode ser definida como a reação emocional do indivíduo, positiva ou negativa, à sua experiência de trabalho. Consequentemente, o grau de

satisfação profissional irá refletir-se na forma como os indivíduos se envolvem e dedicam às suas funções (Wang et al., 2020).

A satisfação profissional dos professores pode ser influenciada por fatores motivacionais, relacionados com a realização profissional, reconhecimento e projeto de carreira, bem como por fatores contextuais, tais como a remuneração, relações institucionais, condições de trabalho e estabilidade (Alves et al., 2014; Soares, 2020). A literatura sugere que, em Portugal, os docentes se sentem motivados para o trabalho, mas insatisfeitos com alguns fatores contextuais, particularmente com as condições de trabalho, burocracia excessiva e complexidade das responsabilidades como professor (Alves et al., 2014; Soares, 2020).

Existem três conjuntos principais de fatores que parecem influenciar a satisfação profissional dos professores: fatores relacionados com o professor, com o aluno e com a escola (Wang et al., 2020). Os fatores relacionados com o professor estão associados a variáveis sociodemográficas e psicológicas, experiência profissional, autoeficácia, autoestima e autoimagem corporal, *locus* de controlo interno e externo, personalidade, clima escolar e relações professor-aluno e professor-professor (Gil-Flores, 2017; Tavares et al., 2020; Wang et al., 2020). Os resultados do TALIS 2013 mostram, igualmente, que as relações positivas professor-aluno e professor-professor e as oportunidades de participação nas decisões escolares, estão sistematicamente relacionadas com uma maior satisfação no trabalho (OECD, 2014). A investigação sugere ainda que a satisfação no trabalho antecipa o desgaste emocional relacionado com a profissão, independentemente dos fatores sociodemográficos e recursos pessoais dos professores (Stasio et al., 2017).

A autoeficácia dos professores tem igualmente impacto na perceção da indisciplina em sala de aula e na satisfação profissional (Valente et al., 2020; Wang et

al., 2020). Advém da perceção de capacidade para desempenhar as funções de modo a atingir objetivos educativos, como a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Valente et al., 2020). A autoeficácia dos professores influencia o seu esforço, planeamento, organização, persistência e confiança, resultando num desempenho profissional superior e bem-estar no trabalho, além de níveis mais baixos de tensão e esgotamento. Por conseguinte, os professores com autoeficácia elevada adotam comportamentos que têm o potencial de melhorar a aprendizagem e a motivação dos alunos (Alasmari e Althaqafi, 2021; Valente et al., 2020).

Zhu e colaboradores (2023) consideram que a indisciplina é a principal causa de insatisfação dos professores, com efeitos negativos na sua autoeficácia. Os resultados do TALIS 2013 e 2018 mostraram que a satisfação no trabalho e a autoeficácia dos professores diminuem à medida que a percentagem de alunos com problemas de comportamento aumenta (OECD, 2014). Em contrapartida, níveis elevados de satisfação dos professores contribuem para o aumento da sua motivação, dedicação e prazer para o ensino e, consequentemente, do seu desempenho (Effiyanti et al., 2023). Nestas circunstâncias, é de esperar uma melhoria do desempenho dos alunos, favorecendo o desenvolvimento organizacional e elevando a taxa de satisfação escolar (Zhu et al., 2023).

Outros fatores relacionados com os professores, como as poucas oportunidades de progressão de carreira, as colocações ou o trabalho relativo à escola, que tem de ser feito em casa, afetando a vida familiar, têm sido relacionados com a satisfação profissional dos professores (Tavares et al., 2020).

Os fatores relacionados com o aluno incluem o desempenho, problemas de comportamento, o clima de disciplina em sala de aula e a procura de atenção (Shamnadh & Anzari, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Sun, 2014; Wang et al., 2020).

Segundo Liu e Meyer (2005), os problemas de disciplina dos alunos e o ambiente de sala de aula são as principais razões para a insatisfação profissional dos professores. Os fatores relacionados com a escola incluem a autonomia escolar, respeito, liderança escolar, condições e contexto socioeducativos, salário, gestão da instituição de ensino e clima escolar (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Tavares et al., 2020; Wang et al., 2020). A satisfação profissional dos professores parece estar especialmente relacionada com o clima escolar e com a liderança, sendo que uma avaliação positiva do clima na escola tem impacto na satisfação dos professores, tanto em relação à sua carreira quanto à instituição onde atualmente lecionam (e.g. Wang et al., 2020).

Satisfação profissional e atribuições quanto à indisciplina

De acordo com a literatura, as atribuições quanto à indisciplina e o grau de satisfação profissional são importantes para explicar o comportamento dos professores (e.g., Clark, 2000; Kapa & Gimbert, 2017; Poulou & Norwich, 2000). Embora a principal preocupação dos professores pareça ser o comportamento dos alunos e não as causas desse comportamento, os professores tendem a descrever, comparar e avaliar as atitudes dos alunos de modo a perceber as suas motivações (Kapa & Gimbert, 2017; Poulou & Norwich, 2000). Deste modo, as atribuições dos professores quanto à indisciplina terão provavelmente um impacto distinto em cada professor, resultando em posturas diferentes em contexto de sala de aula, com reflexo nos níveis individuais de satisfação profissional (Poulou & Norwich, 2000).

A investigação tem estabelecido ligações entre as atribuições causais dos professores e as práticas relativas à indisciplina (Carroll et al., 2023; Ho, 2004; Wang & Hall, 2018). A Teoria da Atribuição de Weiner (1972), por exemplo, tem sido frequentemente utilizada para explicar as atribuições dos professores quanto ao comportamento dos alunos (Carroll et al., 2023). Esta teoria descreve como as pessoas

percebem os comportamentos de terceiros e, em seguida, realizam inferências causais sobre esses comportamentos (Carroll et al., 2023; Weiner, 1972).

Numa revisão sistemática de literatura, Nemer e colaboradores (2019) verificaram que os investigadores tendem a utilizar uma série de medidas de atribuições dos professores, baseando-se em três dimensões classicamente definidas por Weiner (1972): *locus*, controlabilidade e estabilidade. Os autores concluíram que metade dos artigos revistos divide o *locus* em quatro fatores distintos: familiares, do aluno, do professor e escolares (Nemer et al., 2019). Por outro lado, Patnaik e colaboradores (2022) concluíram que existem cinco grandes categorias de atribuições quanto à indisciplina: causas relacionadas com o contexto familiar (e.g., violência familiar, pais ocupados), causas sociais (e.g., condições socioeconómicas), causas relacionadas com os alunos (e.g., deficiências e perturbações); causas relacionadas com a escola e com os professores (e.g., turmas com um número elevado de alunos) e causas relacionadas com o governo e com as políticas (e.g., proibição de exames em anos de escolaridade específicos).

De acordo com a literatura (e.g., Patnaik et al., 2022; Weiner, 1972), apesar das diferentes perspetivas de categorização das atribuições, estas tendem a incidir em fatores relativos ao aluno, sejam internos ou externos (Carroll et al., 2023; Ho, 2004; Kapa & Gimbert, 2017; Wang & Hall, 2018). Os fatores internos ao aluno estão associados à sua capacidade, esforço e personalidade (Kapa & Gimbert, 2017; Wang & Hall, 2018). Os fatores externos aparecem associados à família, como por exemplo, ter rendimentos baixos, monoparentalidade, falta de controlo parental e exposição a relações familiares conturbadas (Benaissi, 2021; Kapa & Gimbert, 2017; Ngwokabuenui, 2015; Shamnadh & Anzari, 2019; Wang & Hall, 2018).

Para além da influência dos fatores internos e externos aos alunos, também existem fatores contextuais que provavelmente afetam a forma como os professores encaram a indisciplina, tais como o contexto da escola e o nível de ensino, o tamanho das turmas e das escolas, o rácio aluno-professor, a carga de trabalho dos alunos e as necessidades de desenvolvimento de cada aluno (Carroll et al., 2023; Kapa & Gimbert, 2017).

Alguns investigadores (e.g., Benaissi, 2021; Ngwokabuenui, 2015; Shamnadh & Anzari, 2019) sugerem que a indisciplina se relaciona com fatores dos alunos, mas também dos professores, embora estes não constituam a sua causa principal. Segundo a literatura, existe uma forte relação entre a indisciplina em contexto escolar e diversas variáveis, como a idade, o nível de escolaridade, a motivação, o comportamento, a personalidade, as práticas pedagógicas e o género (Silva et al., 2017). Os comportamentos perturbadores, por exemplo, são maioritariamente perpetrados por alunos do sexo masculino. Segundo Evans (2005), quando existem problemas de comportamento envolvendo raparigas é porque estas foram alvo de maus-tratos por parte de um colega. A literatura sugere que os rapazes são mais irrequietos e barulhentos, o que quebra a concentração dos colegas, e que as raparigas são mais calmas e bem-comportadas nas aulas (Evans, 2005; Martín et al., 2012).

De acordo com alguns estudos, os professores tendem a atribuir a responsabilidade da indisciplina aos alunos e às respetivas famílias (e.g., Cadete et al., 2022; Silva et al., 2017). Lopes e Oliveira (2019), por exemplo, verificaram que os professores atribuem, antes de mais, a responsabilidade pela indisciplina em sala de aula aos pais. Esta responsabilidade é tanto maior quanto mais novos são os alunos. Lopes e Oliveira (2019) encontraram, também, atribuições às políticas educativas, aos alunos,

aos diretores de escolas ou agrupamentos e, em último lugar, a significativa distância, aos docentes.

Kyriacou e colaboradores (2007), verificaram igualmente que os docentes, participantes no seu estudo, atribuíam aos pais a responsabilidade do mau comportamento dos alunos. Já o estudo de Kyriacou e Martín (2010), que analisou as perceções de professores sobre o mau comportamento dos alunos nas salas de aula, em Espanha, concluiu que os professores têm uma visão mais patognomónica, atribuindo o mau comportamento dos alunos aos seus traços de personalidade.

Numa revisão sistemática acerca das atribuições de professores, Wang e Hall (2018) verificaram que os professores tendiam a atribuir o mau comportamento às características internas e externas aos alunos, e não à influência do professor ou da escola, nomeadamente à instrução ou às atitudes dos professores. Ademais, verificaram que as atribuições dos professores quanto à indisciplina dos alunos são semelhantes às atribuições relativas ao baixo rendimento académico dos alunos (Wang & Hall, 2018). Quando confrontados com problemas comportamentais dos alunos, como a desobediência e a agressão, as atribuições dos professores estão diretamente ligadas a fatores internos e externos ao aluno (Wang & Hall, 2018).

Um estudo realizado por Ghavifekr e Pillai (2016) concluiu que não há relação entre o género e os níveis de satisfação no trabalho dos professores. O mesmo não se verifica relativamente aos anos de experiência profissional. Professores que exercem as suas funções há dois anos na mesma escola sentem menor satisfação no trabalho do que professores que trabalharam de 16 a 20 anos na mesma escola (Ghavifekr & Pillai, 2016).

Objetivos do Estudo

O presente estudo tem dois objetivos sequenciais:

1. Identificar subgrupos de professores, com base na experiência, perceção de eficácia para lidar com a indisciplina, perceção de indisciplina na escola e grau de satisfação profissional;
2. Perceber se os subgrupos identificados diferem nas atribuições relativas às causas da indisciplina.

Metodologia

Amostra/participantes

A amostra do presente estudo é constituída por 854 professores/as portugueses/as do Ensino Básico, do 5º ao 9º ano de escolaridade, de diferentes disciplinas, que lecionam em escolas públicas e privadas. Para constituir a amostra, foi utilizado um método de amostragem não-probabilística (Haro et al., 2016), por "bola de neve" (Etikan et al., 2015).

Instrumento

Os dados foram recolhidos através de um questionário desenvolvido por Lopes e colaboradores (2017), intitulado "Questionário: Indisciplina em Contexto de Sala de Aula", que tem como intuito identificar as perceções de professores/as do Ensino Básico acerca da indisciplina em sala de aula.

O questionário tem duas partes, totalizando 23 questões a serem respondidas por professores(as) do Ensino Básico. A primeira parte pretende recolher informações relativas ao sexo, tempo de serviço, situação profissional, habilitações académicas, disciplina(s) lecionada(s), região do país e o tipo de escola. A segunda parte inclui perguntas acerca do nível de indisciplina da turma e da escola, o nível médio de desempenho académico, o grau de heterogeneidade da turma, a forma como o professor lida com a indisciplina na sala de aula, número de alunos por turma, se as turmas são de

ensino regular ou profissional, o nível de escolaridade em que o professor leciona, o grau de satisfação profissional, as causas percebidas da indisciplina e as estratégias que o professor utiliza para lidar com a indisciplina.

Medidas

Experiência. A experiência profissional dos professores foi medida através da seguinte questão: "*Tempo de serviço (em anos)*".

Perceção de eficácia para lidar com a indisciplina. A perceção da eficácia dos professores para lidar com a indisciplina foi medida através da seguinte questão: "*Numa escala de 1 a 7, indique em que medida considera que consegue lidar com a indisciplina nas aulas*". A perceção que os professores têm da eficácia dos professores da sua escola para lidar com a indisciplina foi medida através da seguinte questão: "*Numa escala de 1 a 7, indique em que medida supõe que os professores na sua escola conseguem lidar com a indisciplina nas aulas*".

Perceção de indisciplina na escola. A perceção do grau da indisciplina na escola é medida através da seguinte questão: "*Por favor indique o grau médio de indisciplina na sua escola*". A perceção da indisciplina comparada com outros professores é medida através da seguinte questão: "*Tendo em conta o que conheço da realidade nacional, creio que: 1 - Tenho muito menos problemas disciplinares nas aulas do que os outros professores* (…) *7 - Tenho muito mais problemas disciplinares nas aulas*".

Grau de satisfação profissional. O grau inicial de satisfação profissional dos professores foi medido através da seguinte questão: "*Por favor assinale o grau de satisfação com a profissão no início da sua carreira (até ao final dos três primeiros anos, por exemplo)*". O grau atual de satisfação profissional dos professores foi medido

através da seguinte questão: "*Por favor assinale o seu grau actual de satisfação com a profissão*".

Atribuições dos professores quanto à indisciplina em sala de aula. As atribuições dos professores no que concerne à de indisciplina em sala de aula foram medidas através da seguinte questão: "*Por favor atribua a cada um dos factores abaixo indicados uma nota entre 0 e 10, no que diz respeito ao eventual contributo desses factores para a indisciplina em sala de aula. 0 (zero) significa 'nenhum contributo' e 10 (dez) significa 'contributo muito evidente*'". Os fatores apresentados no questionário são: *Rendimento académico dos alunos*; *Heterogeneidade das turmas*; *Tamanho das turmas*; *Tamanho das escolas*; *Políticas educativas*; *Actuação do/a professor/a na aula*; *Experiência do professor/a*; *Actuação dos pais*; *e Actuação dos/as directores/as*.

Procedimento

A recolha dos dados foi realizada por meio da plataforma *online* Survey Monkey®. O questionário foi divulgado de diversas formas: foram enviados e-mails aos diretores das escolas de todo o país, explicando o objetivo do questionário e fornecendo uma ligação através da qual os professores poderiam ter acesso; foi pedido aos diretores das escolas que divulgassem o questionário entre os professores da sua escola; foi pedido aos diretores, e aos professores das escolas, que divulgassem o questionário entre outros professores que conhecessem. A divulgação deste questionário foi autorizada pela Direção-Geral de Educação. Foi também garantida a confidencialidade das respostas.

Análise de dados

Para identificar subgrupos de professores, com base na experiência, perceção de eficácia para lidar com a indisciplina, perceção de indisciplina na escola e grau de

satisfação profissional, foi realizada uma análise de classes latentes (ACL), com recurso ao *software Jamovi 2.3.28*.

A partir dos subgrupos extraídos da ACL, foi realizada uma análise de perfis, com recurso ao *software IBM SPSS statistics* 27, de modo a perceber se os subgrupos apresentam perfis diferenciados nas atribuições relativas às causas da indisciplina.

Resultados

Na Tabela 1 são apresentadas as características da amostra, verificando-se que o número de participantes do sexo feminino é bastante superior ao do sexo masculino.

Tabela 1

Características da Amostra (N = 854)

	Características	*n*	*%*
Sexo			
	Masculino	207	24.2
	Feminino	647	75.8

Análise de Classes Latentes

O primeiro passo da análise de dados consistiu numa análise latente de classes (ACL), a partir da experiência, perceção de eficácia para lidar com a indisciplina, perceção de indisciplina na escola e grau de satisfação profissional dos participantes. O objetivo da ALC é encontrar grupos em dados categóricos multivariados, que se irão designar por "classes latentes" (Schreiber, 2016). Tendo em consideração os valores apresentados na Tabela 2, considerou-se que um modelo de três classes/subgrupos é o que melhor se ajusta aos dados.

Tabela 2

Comparação de Modelos

Modelo	AIC	BIC	ABIC	CAIC	Probabilidade lógica	X^2	G^2
1	20714	21032	20819	21099	-10290	7.43e+6	9082
2	20388	21029	20601	21164	-10059	4.38e+6	8620
3	20296	21260	20615	21463	-9945	2.79e+6	8391

Os três subgrupos, onde foi encontrado um padrão de resposta no que diz respeito à satisfação e à indisciplina, foram denominados como: satisfeitos (quanto à indisciplina e à profissão); insatisfeitos; e nem satisfeitos nem insatisfeitos. O primeiro subgrupo é mais experiente, tem uma maior perceção de eficácia para lidar com a indisciplina, apresenta uma menor perceção de indisciplina escolar e mostra-se satisfeito com a profissão. O segundo subgrupo é menos experiente, tem uma menor perceção de eficácia para lidar com a indisciplina, apresenta uma maior perceção de indisciplina escolar e mostra-se insatisfeito com a profissão. O terceiro subgrupo é relativamente neutro quanto a estes fatores. As características dos subgrupos são as que constam na Tabela 3 e na Figura 1.

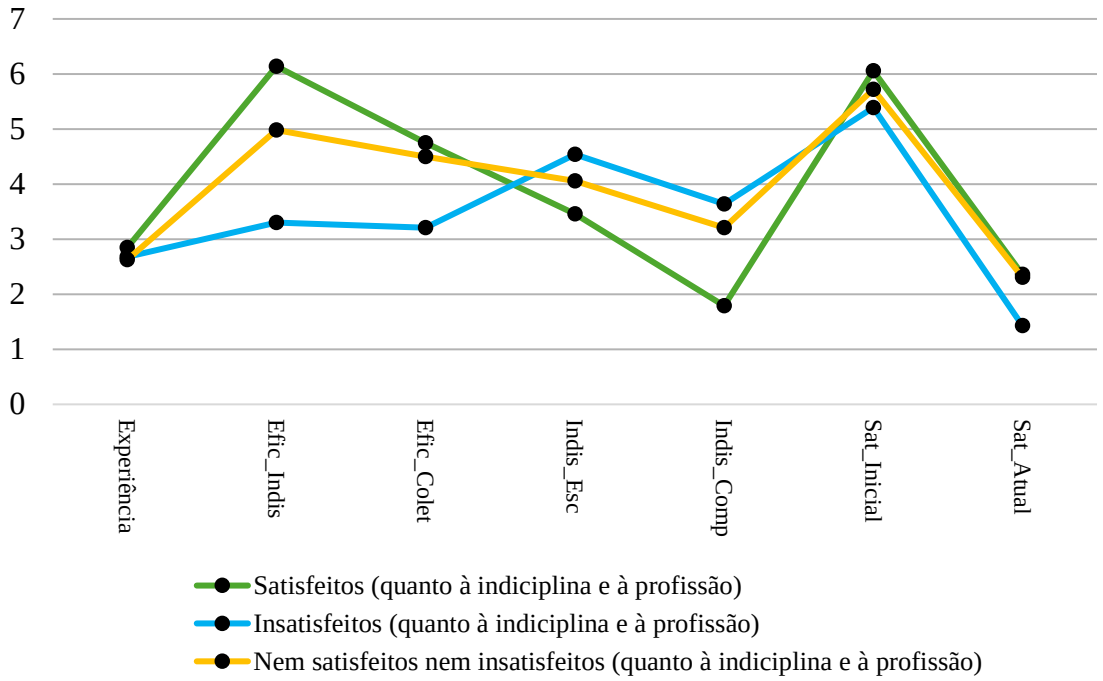
Tabela 3

Características dos Subgrupos (N = 854)

Características	*n*	*%*
Subgrupos		
Satisfeitos quanto à indisciplina e à satisfação	182	21.3
Insatisfeitos quanto à indisciplina e à satisfação	244	28.5
Neutros quanto à indisciplina e à satisfação	428	50.2

Figura 1

Gráfico de Resposta, por Subgrupo



Uma ANOVA a um fator (Tabela 4) mostra que existem diferenças significativas entre os subgrupos, em todos os fatores considerados ($p < 0.05$), em particular na perceção de eficácia para lidar com a indisciplina em sala de aula, na perceção da indisciplina na escola e na perceção da indisciplina comparada.

Tabela 4

ANOVA a um fator (Welch)

	F	gl1	gl2	p
Experiência	4.74	2	441	0.009
Efic_Indis	419.03	2	401	< .001
Efic_Colect	207.73	2	367	< .001
Indis_Esco	33.82	2	366	< .001
Indis_Comparada	181.62	2	420	< .001
Sat_Inicial	10.54	2	378	< .001
Sat_Atual	114.88	2	430	< .001

Análise de Perfis

Estatísticas Descritivas

Na Tabela 5 são apresentadas as médias e os desvios-padrão das variáveis dependentes. Os resultados indicam que todos os fatores são considerados relevantes pelos participantes para explicar a indisciplina, uma vez que todas as médias são superiores a 5 ($M > 5$). É de destacar o fator "*Atuação dos pais*", pois é aquele que apresenta um valor médio mais elevado.

Tabela 5

Estatísticas Descritivas das Variáveis Dependentes (N = 854)

Variável	*M*	*DP*	*Min-Máx*
Rendimento académico dos alunos	6.75	2.415	0-10
Heterogeneidade das turmas	6.09	2.321	0-10
Tamanho das turmas	8.35	2.129	0-10
Tamanho das escolas	5.91	2.794	0-10
Políticas educativas	7.80	2.242	0-10
Atuação do/a professor/a na aula	7.27	2.347	0-10
Experiência do/a professor/a	6.33	2.439	0-10
Atuação dos pais	8.78	1.816	0-10
Atuação dos/as diretores/as	7.74	2.318	0-10

O segundo passo da análise de dados consistiu na realização de uma análise de perfis para perceber se os diferentes subgrupos extraídos da ACL [satisfeitos (quanto à indisciplina e à profissão); insatisfeitos; e nem satisfeitos nem satisfeitos] fazem diferentes tipos de atribuições quanto às causas da indisciplina em sala de aula. Os resultados, apresentados na Tabela 6 e na Figura 2, indicam que o padrão de resposta dos subgrupos é semelhante, concluindo que os perfis são relativamente paralelos (Stanley et al., 2017). Numa análise mais específica, pode verificar-se que os fatores

"*Atuação do/a professor/a na aula*" e "*Experiência do/a professor/a*" são aqueles em que as diferenças de valores entre os grupos são mais acentuadas.

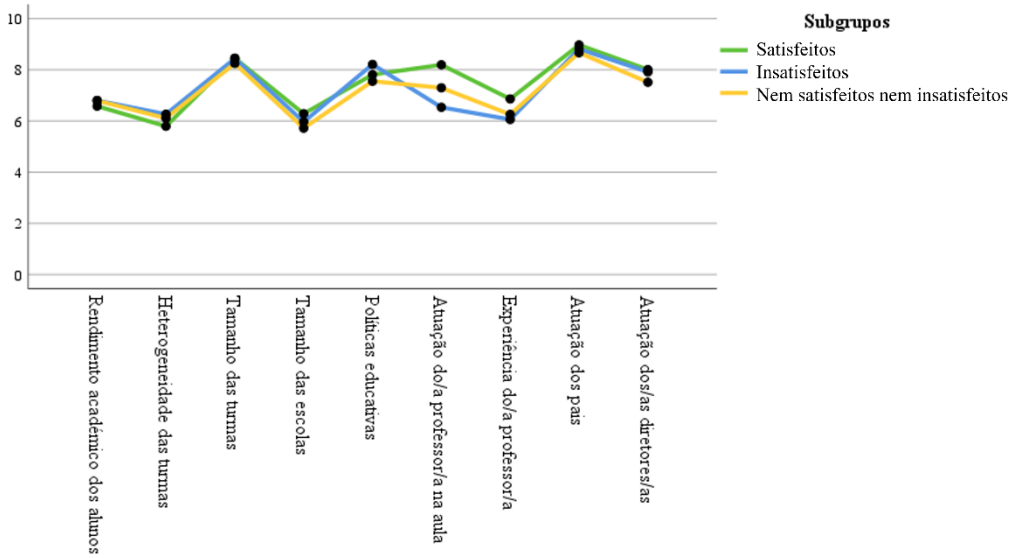
Tabela 6

Estatísticas Descritivas da Análise de Perfis (N = 854)

	Subgrupos					
	Satisfeitos		*Insatisfeitos*		*Nem satisfeitos nem insatisfeitos*	
	M	*DP*	*M*	*DP*	*M*	*DP*
Rendimento académico dos alunos	6.58	2.569	6.80	2.477	6.80	2.312
Heterogeneidade das turmas	5.80	2.522	6.27	2.395	6.11	2.179
Tamanho das turmas	8.46	2.288	8.44	2.183	8.25	2.026
Tamanho das escolas	6.29	3.013	5.97	2.836	5.72	2.659
Políticas educativas	7.81	2.310	8.21	2.119	7.56	2.252
Atuação do/a professor/a na aula	8.20	2.206	6.54	2.330	7.30	2.275
Experiência do/a professor/a	6.86	2.596	6.06	2.387	6.26	2.370
Atuação dos pais	8.97	1.852	8.82	1.891	8.67	1.752
Atuação dos/as diretores/as	8.01	2.385	7.92	2.215	7.52	2.329

Figura 2

Perfis dos Subgrupos



Para comparar as médias das variáveis em estudo e analisar se existem relações de causa-efeito entre as variáveis, realizou-se uma ANOVA de medidas repetidas. A esfericidade não pode ser assumida (Tabela 7), uma vez que o Teste de Mauchly é significativo ($p = 0.000$), o que mostra que existem diferenças significativas nas variâncias das diferenças entre os pares possíveis de condições intra-sujeito.

Tabela 7

Teste de Esfericidade de Mauchly[a]

Efeito dentre-sujeitos	W de Mauchly	Aprox. Qui-quadrado	df	Sig.	Epsilon[b] Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
Fatores	,418	740,731	35	,000	,823	,832	,125

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariâncias de erro das variáveis transformadas ortonormalizadas é proporcional em relação a uma matriz identidade.
a. Design: Intercepto + Satisfação
Design Dentre-Sujeitos: Fatores
b. Pode ser usado para ajustar os graus de liberdade dos testes de significância dentro da média. Os testes corrigidos são exibidos na tabela Testes de efeitos dentre-sujeitos.
Sendo o Epsilon superior a 0.75, optou-se pela correção menos conservadora de Huynh-Feldt.

Os testes de efeitos dentre-sujeitos (Tabela 8) permitem perceber que existem diferenças significativas na valoração dos itens por parte dos participantes.

Tabela 8

Testes de efeitos dentre-sujeitos

Medida: MEASURE_1

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Fatores	Esfericidade considerada	6378,562	8	797,320	184,685	,000
	Greenhouse-Geisser	6378,562	6,587	968,341	184,685	,000
	Huynh-Feldt	6378,562	6,660	957,810	184,685	,000
	Limite inferior	6378,562	1,000	6378,562	184,685	,000
Fatores * Classes	Esfericidade considerada	450,709	16	28,169	6,525	,000
	Greenhouse-Geisser	450,709	13,174	34,211	6,525	,000

	Huynh-Feldt	450,709	13,319	33,839	6,525	,000
	Limite inferior	450,709	2,000	225,355	6,525	,002
Erro (Fatores)	Esfericidade considerada	29391,387	6808	4,317		
	Greenhouse-Geisser	29391,387	5605,627	5,243		
	Huynh-Feldt	29391,387	5667,255	5,186		
	Limite inferior	29391,387	851,000	34,537		

O teste de efeitos entre sujeitos (Tabela 9) mostra que existem diferenças estatisticamente significativas entre os subgrupos extraídos da ACL, o que significa uma valoração diferencial das causas da indisciplina, por subgrupo.

Tabela 9

Testes de efeitos entre sujeitos

Medida: MEASURE_1

Variável transformada: Média

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Intercepto	358486,619	1	358486,619	26305,985	,000
Classes	110,906	2	55,453	4,069	,017
Padrão	11597,061	851	13,628		

Discussão

O presente estudo teve como primeiro objetivo identificar subgrupos de professores, com base na experiência, perceção de eficácia para lidar com a indisciplina, perceção de indisciplina na escola e grau de satisfação profissional, através de uma ACL. O segundo objetivo era perceber, através de uma análise de perfis, se os subgrupos extraídos na ACL diferem nas atribuições relativas às causas da indisciplina.

Relativamente ao primeiro objetivo, os resultados mostram que, quanto maior é a satisfação do professor, maior a sua capacidade para lidar com a indisciplina, menor a

sua perceção de indisciplina e menores os problemas disciplinares, por comparação com outros professores. Estes resultados corroboram os do estudo de Wang e colaboradores (2015), no qual se verificou que os professores que relatam maiores capacidade de gerir o mau comportamento dos alunos e atividades da sala de aula, evidenciam maior satisfação no trabalho. Quando o professor se encontra insatisfeito, o padrão de resposta inverte-se. Já o estudo de Malinen e Savolainen (2016), sugere que a perceção de eficácia para lidar com a indisciplina em sala de aula não produz efeitos na satisfação profissional. No entanto, os resultados deste estudo mostram que há uma maior perceção da indisciplina quando a satisfação do professor é menor, e há uma menor perceção da indisciplina escolar quando a satisfação aumenta. Este conjunto de resultados sugere que a perceção da indisciplina tem um impacto direto na satisfação profissional dos professores (e.g. Toropova et al., 2021; Vidić, 2021; Wang et al., 2020), sendo que a indisciplina contribui para o aumento da insatisfação (Toropova et al., 2021; Vidić, 2021).

No que diz respeito ao segundo objetivo do estudo, os resultados indicam que o padrão de resposta dos subgrupos que emergem da análise ACL, quanto às causas da indisciplina, é semelhante, já que os perfis de resposta são relativamente paralelos. Ou seja, os fatores explicativos da indisciplina tendem a ser valorizados no mesmo sentido, ainda que não necessariamente no mesmo montante. Individualmente, deve destacar-se a significativa valoração da atuação dos pais, como causa da indisciplina em sala de aula. Silva e colaboradores (2017), entre outros (e.g., Bell, 2020; Hipeli, 2019; Lehmann et al., 2022; Smiley et al., 2023) concluíram que os encarregados de educação são referidos pelos professores como uma das principais causas da indisciplina em sala de aula. Este fator é valorizado pelos professores, independentemente da sua satisfação com a profissão.

O segundo fator mais valorizado por todos os grupos é o tamanho das turmas. De acordo com a literatura (e.g. Yusuf et al., 2016), o tamanho das turmas é um fator relevante para a disrupção na sala de aula, com impacto no desempenho académico. As turmas numerosas têm muitos problemas, como a falta de espaço, aumentando a probabilidade de recontros físicos, a incapacidade de o professor prestar atenção a todos os alunos, os elevados níveis de ruído e as oportunidades limitadas de interação entre professor-aluno e aluno-aluno (Moghal et al., 2019). Alunos de turmas com um número elevado de alunos apresentam mais comportamentos de indisciplina, falta de pontualidade e, consequentemente, falta de atenção, resultando num desempenho académico mais baixo, uma vez que a atenção dos alunos na aula é desviada por estímulos diversos (e.g. Yusuf et al., 2016). Esta circunstância requer um maior trabalho por parte do professor, pois implica dispêndio de tempo a tentar cativar a atenção dos alunos e/ou a utilizar estratégias de gestão da sala de aula (Moghal et al., 2019), de modo a conseguir moderar os comportamentos dos alunos. Em termos gerais, os professores preferem turmas pequenas, pois conseguem aplicar consistentemente as regras da sala de aula, resultando em problemas de disciplina menos frequentes. Nessas turmas, os professores incentivam a participação dos alunos e comunicam durante a aula, sem interrupções sistemáticas (Ajayi et al., 2017), o que também promove a satisfação dos alunos com a escola (Jiang et al., 2022).

Associada ao tamanho, existe a questão da heterogeneidade dos alunos. Neste estudo, os participantes não associam a heterogeneidade à indisciplina, ao contrário do que sugere a literatura (e.g. Gustiani, 2019; Waro & Amaliyah, 2023). É possível que os professores já estejam tão habituados a variações significativas de conhecimentos dos alunos (em larga medida, como resultado da alteração das políticas face às reprovações), que liguem mais facilmente a indisciplina ao número de alunos por turma (fator, ainda

por cima, mais controlável administrativamente) do que à heterogeneidade (que só é possível através da criação de turmas de nível, atualmente limitadas por lei).

Além da atuação dos pais e do tamanho das turmas, as políticas educativas, a atuação dos diretores das escolas e a atuação do professor na aula são considerados os fatores com significativa contribuição para a indisciplina em sala de aula, tal como tinha sido observado por Lopes e Oliveira (2019). O tamanho das escolas é o fator menos valorizado.

A atuação dos professores na aula é o fator menos consensual no que diz respeito à perceção das causas da indisciplina em sala de aula. Professores mais satisfeitos com a profissão tendem a valorizar este fator, ao contrário dos professores insatisfeitos. Os professores satisfeitos acreditam que a atuação do professor na sala de aula é fulcral para a gestão dos comportamentos, e que, quando o professor não estabelece regras, é mais provável a emergência de mais comportamentos disruptivos e de indisciplina por parte dos alunos (Aelterman et al., 2019; Demir et al., 2023; Granero-Gallegos et al., 2020; Waschbusch et al., 2015). Por exemplo, quanto mais o professor estiver envolvido na aula e mais ocupados estiverem os alunos, menos serão os atos de indisciplina (Chika & Ezemba, 2019). A atuação e o envolvimento do professor na aula podem estar relacionados com a autoeficácia do professor. A indisciplina do aluno, que por si só perturba o funcionamento da aula e da perceção de competência do professor, associada à sensação de incapacidade de gerir os comportamentos indisciplinares dos alunos, podem tornar o exercício profissional uma tarefa árdua e comprometer a eficácia do professor (Gomes et al., 2010; Granero-Gallegos et al., 2020), levando à exaustão emocional (Tsouloupas et al., 2010). A perceção de autoeficácia do professor poderá potenciar o seu envolvimento na aula e a sua capacidade de adotar comportamentos que

melhorarem a aprendizagem e o comportamento dos alunos (Alasmari e Althaqafi, 2021; Valente et al., 2020).

Os professores insatisfeitos tendem a desvalorizar a atuação dos professores, no que concerne à indisciplina, talvez porque as atribuições externas se revelam pessoalmente menos ameaçadoras (e.g. Kyriacou et al., 2007). Assumir a responsabilidade por parte da indisciplina pode ser difícil e doloroso, especialmente quando os professores se sentem sobrecarregados e sem apoio (e.g. Skaalvik & Skaalvik, 2011). Essa atitude, no entanto, impossibilita a procura de soluções construtivas e a responsabilização individual, podendo agravar os problemas (Aas et al., 2024; Andreou & Rapti, 2010; Patnaik & Subban, 2023).

A experiência do professor é um fator consensualmente associado pelos participantes à indisciplina. A literatura sugere que professores satisfeitos e com mais experiência conseguem lidar melhor com a indisciplina em sala de aula, por serem mais competentes ou por já terem lidado com um maior número de alunos ao longo da sua carreira (e.g. Chika & Ezemba, 2019; Ghavifekr & Pillai, 2016).

A variedade de respostas dos professores entre os subgrupos, sugere que existem diferenças no que concerne à perceção dos professores acerca das atribuições das causas da indisciplina em sala de aula, com reflexo nos níveis de satisfação profissional (Poulou & Norwich, 2000). Porém, quando analisados os padrões de resposta de cada subgrupo em particular, verifica-se que os perfis dos subgrupos são relativamente paralelos (Stanley et al., 2017). Assim, o rendimento académico dos alunos, a heterogeneidade das turmas, o tamanho das turmas e das escolas, as políticas educativas, a atuação do professor na aula, a experiência do professor, a atuação dos pais e a atuação dos diretores são percecionados como fatores que contribuem para a indisciplina em sala de aula, e que, independentemente do grau de satisfação dos

professores, todos são relevantes (e.g. Benaissi, 2021; Carroll et al., 2023; Kapa & Gimbert, 2017). A diferença reside no montante da valoração dos fatores e não nos perfis de resposta aos itens.

Em resumo, os resultados do presente estudo sugerem que professores mais satisfeitos percecionam menos indisciplina escolar do que professores menos satisfeitos. A literatura (e.g. Vinha et al., 2016; Wang et al., 2020) sugere que os professores satisfeitos têm, geralmente, mais motivação e capacidade para lidar com a indisciplina, tendem a fazer menos atribuições externas à escola (e.g., encarregados de educação) (e.g. Silva et al., 2017), e acreditam que a experiência docente tem impacto na gestão da indisciplina em sala de aula (e.g. Gil-Flores, 2017; Wang et al., 2020).

Conclusão, Limitações e Investigações Futuras

A indisciplina em sala de aula, caracterizada por comportamentos que impedem a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz, representa um dos maiores desafios para os professores (Benaissi, 2021; Lopes & Oliveira, 2021), levando à diminuição da sua satisfação profissional (Toropova et al., 2021; Vidić, 2021).

Os resultados desta investigação sugerem que: (1) os professores satisfeitos têm uma menor perceção da indisciplina escolar; e (2) os professores, independentemente do seu nível de satisfação, tendem a fazer as mesmas atribuições relativamente às causas da indisciplina, variando apenas o montante das atribuições.

Tendo em conta os resultados deste estudo e o que a literatura refere acerca das atribuições feitas pelos professores acerca das causas da indisciplina (e.g. Poulou & Norwich, 2000), é de alguma forma preocupante que as atribuições externas sejam predominantes. Não por serem necessariamente erradas, mas porque não são controláveis pelo professor, podendo conduzir à paralisia ou à adoção de estratégias inconsequentes.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente a possibilidade de omissão de informações e de desejabilidade social das respostas. Outra limitação é a não aleatoriedade da amostra, uma vez que se trata de uma amostra por conveniência.

No futuro, seria interessante a realização de investigações que considerem outros tipos de atribuições, tais como causas sociais (e.g., condições socioeconómicas), causas relacionadas com o contexto familiar (e.g., violência familiar, pais ocupados) e causas relacionadas com os alunos (e.g., deficiências e perturbações) (Patnaik et al., 2022), uma vez que são fatores não controláveis pelos professores e que não estão relacionados com a sua capacidade de ensino e gestão de recursos.

Referências bibliográficas

Aas, H. K., Uthus, M., & Løhre, A. (2024). Inclusive education for students with challenging behaviour: development of teachers' beliefs and ideas for adaptations through Lesson Study. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(1), 64-78. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2191107

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology, 89*(1), 22-40. https://doi.org/10.1111/bjep.12213

Ajayi, O.V., Audu, C. T., & Ajayi, E. E. (2017). Influence of class size on students' classroom discipline, engagement and communication: a case study of senior secondary schools in Ekiti state, Nigeria. *Sky Journal of Educational Research*, *5*(5), 34-41.

Alasmari, N. J., & Althaqafi, A. S. A. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-

efficacy. *Language Teaching Research*, *0*(0), 1-32. https://doi.org/10.1177/13621688211046351

Aliakbari, M., Mirzaee, A., & Aliabadi, H. T. (2013). On the secondary school teachers' perceptions of students' misbehavior: The case of Iranian male and female teachers. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, *2*(5), 240-249.

Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. R. (2014). Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*, *40*(2), 365-382. https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002

Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, *27*(1), 53-67. https://doi.org/10.1375/bech.27.1.53

Bell, C. (2020). “Maybe if they let us tell the story I wouldn't have gotten suspended”: Understanding Black students’ and parents’ perceptions of school discipline. *Children and Youth Services Review*, *110*, 104757. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104757

Benaissi, A. (2021). Misbehavior in moroccan EFL classrooms: Exploring the causes and strategies for prevention. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, *6*(7), 74-78.

Busquets, C. G., Pros, R. C., Muntada, M. C., & Martín, M. B. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: Su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, *24*(2), 317-330. https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148

Cadete, O., Oliveira, C., & Lopes, J. (2022). Gestão da sala de aula e perceção de indisciplina: Um estudo com professores angolanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *9*, 45-60. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8914

Carroll, M., Baulier, K., Cooper, C., Bettini, E., & Greif Green, J. (2023). U.S. Middle and High School teacher attributions of externalizing student behavior. *Behavioral Disorders*, *48*(4), 243–254. https://doi.org/10.1177/01987429231160705

Chika, O. Z., & Ezemba, C. C. (2019). Classroom management for effective teaching and learning: the implication for teacher control techniques. *International Journal of Scientific Research*, *4*(1), 44-48.

Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, *34*(2), 77–89. https://doi.org/10.1177/002246690003400203

Debreli, E., & Ishanova, I. (2019). Foreign language class-room management: Types of student misbehaviour and strategies adapted by the teachers in handling disruptive behaviour. *Cogent Education*, *6*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1648629

Demir, I., Sener, E., Karaboga, H. A., & Basal, A. (2023). Expectations of students from classroom rules: a scenario based bayesian network analysis. *Participatory Educational Research, 10*(1), 424-442, 1116652. https://doi.org/10.17275/per.23.23.10.1

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Witttrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Ed., pp. 392-431). MacMillan.

Effiyanti, T., Sukirno, S., Widihastuti, W., & Retnawati, H. (2023). Confirming the effect of motivation on teacher performance in elementary school: a meta-analysis. *TEM Journal*, *12*(1), 519-528. https://doi.org/10.18421/TEM121-62

Etikan, I., Alkassim, R., & Abubakar, S. (2015). Comparision of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, *3*(1), 6-7.

Evans, M. C. F. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *10*(27), 1133-1148.

Fuster-Guillén, D., Jara-Jara, N., Asís-Ramírez, E., Maldonado-Leyva, H., Figueroa, R. P. N., & Guzmán, A. G. (2019). Occupational burnout on university teachers through the confirmatory factorial model. *Propósitos y Representaciones*, *7*(3), 198-230. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.389

Ghavifekr, S., & Pillai, N. S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review*, *17*(1), 87-106.

Gil-Flores, J. (2017). The role of personal characteristics and school characteristics in explaining teacher job satisfaction. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(1), 16-22. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15501

Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. D. C., & Peixoto, A. R. B. D. C. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, *22*(3), 587-597. https://doi.org/10.1590/s0102-71822010000300019

Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2020). Analysis of misbehaviors and satisfaction with school in secondary

education according to student gender and teaching competence. *Frontiers in Psychology*, *11*(63), 1-9. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00063

Gustiani, S. (2019). Challenges and strategies in teaching english to heterogeneous classes: a case study. *Edukasi Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, *6*(2), 301-310. https://doi.org/10.19109/EJPP.V6I2.3909

Haro, A. F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais: guia prático do estudante*. (1ª ed.). PACTOR.

Hipeli, E. (2019). Media literacy and informatics: parental prejudice and expectations regarding a new school discipline. *Journal of Media Literacy Education*, *11*(2), 189-202. https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-11

Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, *24*(3), 375-391. https://doi.org/10.1080/0144341042000211706

Jiang, X., Shi, D., Fang, L., & Ferraz, R. C. (2022). Teacher-student relationships and adolescents' school satisfaction: Behavioural engagement as a mechanism of change. *British Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 1444-1457. https://doi.org/10.1111/bjep.12509

Kapa, R., & Gimbert, B. (2017). Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization. *School Effectiveness and School Improvement*, *29*(1), 150–168. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1395747

Kyriacou, C., Avramidis, E., Hρie, H., Stephens, P., & Hultgren, X. (2007). The development of student teachers' views on pupil misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway. *Journal of Education for Teaching*, *33*(3), 293-307.

Kyriacou, C., & Martín, J. L. O. (2010). Beginning secondary school teachers' of pupil misbehavior in Spain. *Teacher development*, *14*(4), 415-426.

Lehmann, P. S., Azimi, A. M., Fortney, K., & Alaniz, K. (2022). Racial and ethnic disparities in school discipline: the interactive effects of gender and parental educational attainment. *Crime and Delinquency*, *68*(10), 1631-1669. https://doi.org/10.1177/00111287211029879

Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: a multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-95. *Teachers College Record, 107*(5), 985-1003. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00501.x

Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (Vol. 2, pp. 231-253). Nova Science Publishers.

Lopes, J., & Oliveira, C. (2019). Indisciplina em sala de aula: aspetos culturais, organizacionais e dos professores. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da educação: temas de aprofundamento científico* para a educação XXI (pp. 445-476). Climepsi Editores.

Lopes J., & Oliveira, C. (2021). Teacher and school determinants of perceived classroom discipline: a multilevel analysis of TALIS 2013. *Learning Environments Research*, *25*(1), 41-58. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09348-z

Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., & Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: A study with 5th through 9th- grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(3), 467-490. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.17075

Lorenzo, I. S., López, I. G., Conde, M. J. R., & Prats, P. B. (2022). Detección de las necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas en futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *25*(3), 15–27. https://doi.org/10.6018/reifop.524541

Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, *60*, 144-152. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012

Martín, M. M. B., Pros, R. C., Busquets, C. G., & Muntada, M. C. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(2), 693-712. https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1523

Moghal, S., Kazi, A. S., & Bukhari, A. (2019). Large classes and english language teaching and learning in public sector secondary schools of pakistan. *Indonesian TESOL Journal*, *1*(1), 1-8. https://doi.org/10.24256/ITJ.V1I1.551

Moore, T. C., Daniels, S. K., Taylor, K. L. H., Oliver, R. M., Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2022). Supporting teachers' effective classroom and behavior management: what do teachers tell us? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *68*(1), 60-69. https://doi.org/10.1080/1045988x.2022.2158160

Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund, R. L. (2019). A systematic literature review identifying dimensions of teacher attributions for challenging student behavior. *Education and Treatment of Children*, *42*(4), 557-578. https://doi.org/10.1353/etc.2019.0026

Ngwokabuenui, P. Y. (2015). Students' indiscipline: types, causes and possible solutions: The case of secondary schools in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, *6*(22), 64-72.

OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en

OECD. (2020). *TALIS 2018 results: (volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/23129638

Patnaik, S., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Who is responsible for students' challenging behaviour? A study of the causal attributions of teachers to challenging behaviour in primary schools in west Bengal, India. *Disabilities*, *2*(1), 56-72. https://doi.org/10.3390/disabilities2010005

Patnaik, S., & Subban, P. (2023). Challenging behaviours in primary classrooms: examining causal attributions and strategies used by primary school teachers in India. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *47*(2), 78-95. https://doi.org/10.1017/jsi.2023.8

Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(4), 559-581. https://doi.org/10.1348/000709900158308

Rutherford. R, & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.

Saini, P., Jain, N., Chaudhary, S., & Vernekar, S. (2023). Student behaviour: Indiscipline in class room. *Journal of Statistics & Management Systems*, *26*(3), 419-433. https://doi.org/10.47974/jsms-1036

Schreiber, J. B. (2017). latent class analysis: an example for reporting results. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, *13*(6), 1196-1201. https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2016.11.011

Shamnadh, M., & Anzari, A. (2019). Misbehavior of school students in classrooms - main causes and effective strategies to manage it. *International Journal of Scientific Development and Research*, *4*(3), 318-321.

Silva, A. M. P. M., Negreiros, F. & Albano, R. M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science*, *3*(1), 1-10.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*(6), 1029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Smiley, C., Browne, A., & Battle, J. (2023). Latinx parents, latinx students, and in-school suspension: A quantitative study of school discipline. *Journal of Latinos and Education*, *22*(4), 1622-1635. https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2026223

Soares, M. P. (2020). Motivação e satisfação docente nos professores contratados em Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, *20*, 97-118. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9686

Stanley, L., Kellermanns, F. W., & Zellweger, T. M. (2017). Latent Profile Analysis: Understanding Family Firm Profiles. *Family Business Review*, *30*(1), 84-102. https://doi.org/10.1177/0894486516677426

Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school:

Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools*, *54*(5), 472-486. https://doi.org/10.1002/pits.22013

Sun, R. C. F. (2014). Teachers' and students' causal explanations for classroom misbehavior: similarities and differences. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, *8*(2), 409-415.

Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 1-8. https://doi.org/10.1100/2012/208907

Sundby, A. H., & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of what? teachers' perspectives of an L1 language and literature subject curriculum document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *23*(1), 1-27. https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.504

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2020). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *73*(1), 71-97. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R. A., Grawitch, M. J., & Barber, 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. https://doi.org/10.1080/01443410903494460

Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Dominguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, *13*(2), 18-31. http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.2.2

Vidić, T. (2021). Student classroom misbehaviour teachers' perspective. *Croatian Journal of Education*, *24*(2), 599-639. https://doi.org/10.15516/cje.v24i2.4381

Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 120-130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Wang, K., Li, Y., Luo, W., & Zhang, S. (2020). Selected factors contributing to teacher job satisfaction: a quantitative investigation using 2013 TALIS data. *Leadership and Policy in Schools*, *19*(3), 512-532. https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586963

Waro, M. A. A., & Amaliyah, H. (2023). Heterogeneous classroom management strategies through culturally responsive education. *Journal Intellectual Sufism Research*, *5*(2), 87-94. https://doi.org/10.52032/jisr.v5i2.142

Waschbusch, D. A., Graziano, P. A., Willoughby, M. T., & Pelham, W. E. (2015). Classroom rule violations in elementary school students with callous-unemotional traits. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *23*(3), 180-192. https://doi.org/10.1177/1063426614552903

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, *42*(2), 203-215. https://doi.org/10.2307/1170017

Wulandari, E. (2019). Teacher's technological pedagogical content knowledge in developing learning materials. *Journal of English Teaching Studies*, *1*(1), 29-45. https://doi.org/10.21831/LINGPED.V1I1.23983

Ye, X., Liu, P., Lee, X., Zhang, Y., & Chiu, C. (2021). Classroom misbehaviour management: an SVVR-based training system for preservice teachers. *Interactive Learning Environments*, *29*(1), 112-129. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1579235

Yusuf, T. A., Onifade, C. A., & Bello, O. S. (2016). Impact of class size on learning, behavioral and general attitudes of students in secondary schools in Abeokuta, Ogun state Nigeria. *Journal of Research Initiatives*, *2*(1), 1-16.

Zhu, Y., Liu, D., & Xu, Y. (2023). The difference of primary school teachers' online teaching satisfaction in subject and educational level. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1027591