



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia**

Mestrado em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar-

*A (IN)DISCIPLINA NUMA ESCOLA PORTUGUESA EM ANGOLA
NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

Andrea Maria do Nascimento Martins Alexandre

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, janeiro de 2017



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia**

*A (IN)DISCIPLINA NUMA ESCOLA PORTUGUESA EM ANGOLA
NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Andrea Maria do Nascimento Martins Alexandre

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, janeiro de 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais em especial à minha mãe pela força, incentivo, amor, generosidade sempre demonstrados ao longo da minha vida. Também ao meu marido e aos meus filhos, pelo incentivo, carinho, presença e apoio incondicionais revelados ao longo desta bonita caminhada

Agradecimentos-----

Um agradecimento especial à Professora Doutora Célia Ribeiro por todo o apoio no acompanhamento para a concretização deste projeto.

A todos aqueles que direta e indiretamente tornaram possível a realização desta dissertação.

*“A importância de uma coisa não se mede com fita
métrica nem com balanças nem barômetros...
a importância de uma coisa há que ser medida pelo
encantamento que a coisa produza em nós...”.*

(Manoel Barros, 2010)

Resumo -----

Embora o problema da indisciplina nas escolas não seja um fenómeno novo, é a nosso ver uma problemática que ocupa um papel de destaque nas vidas dos professores, encarregados de educação, alunos e órgãos de gestão.

É importante referir que a indisciplina na escola está na maioria dos casos associada ao comportamento do indivíduo, que não segue as normas e padrões estabelecidos pela instituição de ensino que frequenta, podendo posteriormente levar a comportamentos violentos.

O presente estudo tem como objetivo geral identificar as causas da indisciplina, ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa Escola Portuguesa em Angola.

Definimos como estratégia de investigação uma metodologia quantitativa, com base num questionário aplicado a 354 alunos e 46 professores.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a questão da indisciplina revela-se uma preocupação, quer para alunos quer para professores nesta escola. Os alunos demonstraram estar conscientes sobre atos indisciplinados praticados na escola e apontaram, tal como os professores, estratégias para a sua prevenção, nomeadamente mais vigilância e maior rigor dos professores.

Contudo, há ainda um caminho a percorrer no sentido de melhorarmos continuamente, analisando as nossas práticas tendo como objetivo diminuir a indisciplina nas escolas.

Palavras-chave: escola, excelência, (in)disciplina, professores, alunos.

Abstract -----

Although the problem of indiscipline in schools is not a new phenomenon, it is in our point of view an issue that plays a great role in the lives of teachers, parents, students and administrative sectors.

It is important to mention that indiscipline in school is in many cases associated to the behaviour of the individuals who do not follow the standard or pattern established by the institution (school) they attend which can bring violent behaviours.

The present study has a general aim which is to identify the causes of indiscipline.

We have defined as a research strategy, the use of quantitative methodology based on a questionnaire given to 345 students and 46 teachers of a Portuguese School in Angola.

The results obtained allow us to conclude that the issue of indiscipline is a concern for students as well as for teachers of this school. Students have shown consciousness about indiscipline being practiced in school and they have, as well as teachers, pointed out strategies to its prevention, namely, more supervision and rigidity from teachers.

We conclude that there is still a long path to walk to continuously improve by analyzing our habits in order to diminish the indiscipline in schools being this our aim.

Keywords: school, excellence, (in)discipline, teachers, students.

Índice Geral -----	
Índice de Quadros e Tabelas.....	XVIII
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1 – Uma Escola de Excelência.....	7
1. O Conceito de Excelência	7
2. A Formação de Professores: Base para um Professor de Excelência.....	12
2.1. Professor de Excelência.....	15
Capítulo 2 – A (In)disciplina em Contexto Escolar.....	19
1. Conceito de (In)disciplina.....	19
2. Fatores de Indisciplina.....	21
3. A Definição de Regras.....	22
3.1. Regulamento Interno.....	23
4. O Papel do Professor Face à Indisciplina: De quem é o problema? Professores ou Alunos?.....	26
5. Estruturas de Coordenação e Orientação da Escola Face à (In)disciplina.....	28
5.1. O Gabinete de Coordenação.....	28
5.2. O Gabinete de Psicologia.....	28
Parte II – Investigação Empírica	29
Capítulo 3 – Metodologia.....	31
1. Justificação e Objetivos da Investigação.....	31
2. Caracterização da Escola e Contexto Envolvente.....	32
3. Tipo de Investigação.....	34

4. População e Amostra.....	35
4.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra (Alunos).....	35
4.2. Caracterização Sociodemográfica da Amostra (Professores)..	37
5. Técnicas e Instrumentos de Investigação.....	39
6. Procedimentos Éticos e Formais.....	43
Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados e Sua Análise.....	45
1. Análise Descritiva.....	45
1.1. Alunos dos 5.º e 6.º anos	45
1.2. Professores.....	57
2. Discussão dos Resultados.....	62
Conclusões.....	67
Referências Bibliográficas.....	71
Anexos.....	77

Índice de Quadros e Tabelas-----

Quadro 01	Qualidade da educação.....	10
Quadro 02	Processo de produção da educação.....	11
Quadro 03	Número de ocorrências no gabinete de coordenação.....	36
Quadro 04	Descrição do questionário dos alunos.....	42
Quadro 05	Descrição do questionário dos professores.....	43
Tabela 1	Distribuição dos inquiridos por género e ano de escolaridade.....	36
Tabela 2	Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....	37
Tabela 3	Número de reprovações.....	37
Tabela 4	Distribuição dos inquiridos segundo o género.....	38
Tabela 5	Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....	38
Tabela 6	Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações literárias.....	38
Tabela 7	Distribuição dos inquiridos pelo número de turmas que leciona.....	39
Tabela 8	Distribuição dos inquiridos pelo número de disciplinas que leciona.....	39
Tabela 9	Grau de indisciplina na escola.....	48
Tabela 10	Casos mais comuns de indisciplina – 5.º ano.....	49
Tabela 11	Casos mais comuns de indisciplina – 6.º ano.....	50
Tabela 12	Frequência com que se maltratam os colegas – 5.º ano.....	51
Tabela 13	Frequência com que se maltratam os colegas – 6.º ano.....	52
Tabela 14	Frequência com que se é agredido pelos colegas – 5.º ano.....	53
Tabela 15	Frequência com que se é agredido pelos colegas – 6.º ano.....	54
Tabela 16	Intensidade da gravidade de tipos de indisciplina – 5.º ano.....	55
Tabela 17	Intensidade da gravidade de tipos de indisciplina – 6.º ano.....	56

Tabela 18	Menor e maior obstáculo à disciplina.....	57
Tabela 19	Medidas menos e mais adequadas para prevenir a indisciplina.....	58
Tabela 20	Estratégias de redução de indisciplina.....	59
Tabela 21	Grau de indisciplina na escola.....	60
Tabela 22	Frequência dos casos mais comuns de indisciplina.....	60/61
Tabela 23	Intensidade da gravidade de tipos de indisciplina.....	61/62
Tabela 24	Menor e maior obstáculo à disciplina.....	62
Tabela 25	Frequência das medidas menos e mais adequadas para prevenir a Indisciplina.....	63
Tabela 26	Estratégias de redução de indisciplina.....	64

Introdução -----

A indisciplina é sem dúvida um dos problemas que afeta as escolas nos dias de hoje e que traz consigo consequências menos boas ao nível do desempenho dos alunos e dos professores, rotulando as escolas como não eficazes ou de insucesso, em que os níveis de excelência não são alcançados. Neste sentido, não só é importante refletirmos sobre a temática e agirmos enquanto corpo docente unido, trabalhando no mesmo sentido, mas por outro lado, envolvendo a família, a sociedade para juntos refletirmos e encontrarmos soluções para esta realidade.

A escolha deste tema deve-se ao facto de o Gabinete de Coordenação de Ciclos ter, no ano letivo 2014-2015, registado muitas ocorrências de indisciplina numa Escola Portuguesa em Angola, com maior incidência no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o que gera uma crescente preocupação na comunidade educativa em geral com mais enfoque no corpo docente e órgãos de gestão desta escola.

Este problema, ainda numa fase embrionária na escola em análise, foi também detetado pela equipa de Inspeção Geral da Educação e Ciência, aquando da avaliação externa realizada no ano letivo de 2013-2014, que afirma “a divulgação dos direitos e deveres dos alunos, objeto de regulamentação interna, contribui para que o ambiente seja de respeito e propício às aprendizagens, com base nas boas relações entre alunos, pessoal docente e não docente, de um modo geral”. No entanto, além de serem comunicadas as regras aos alunos, “um trabalho de sensibilização, em continuidade, poderia reforçar a interiorização das mesmas tendo em vista a prevenção de ocorrências pontuais, sobretudo no refeitório e na biblioteca escolar” (Relatório IGEC, 2014, p.5).

Neste sentido, propomo-nos fazer um estudo com base na indisciplina

detetada nos 5.º e 6.º anos de escolaridade numa Escola Portuguesa em Angola.

Sendo esta uma escola que pretende ser de excelência, aliás, lema também do Projeto Educativo de Escola 2015-2019, “A procura da excelência nas escolas é a procura da excelência nas pessoas” (Lotto & Astuto, 1984, citado por PEE, 2012-2015, p.1) e tendo em conta que o problema da indisciplina é também uma preocupação presente no mesmo documento, que conclui, baseado em inquéritos feitos à comunidade educativa, que esta “se sente satisfeita com a escola. (...) Entre as exceções, registam-se as queixas, por parte dos alunos, que vão desde as pontuais tentativas de *bullying*, (...) à falta de espaços verdes e espaços de recreio (...)” (PEE, 2012-2015, p.17), estamos em crer que este estudo nos ajudará a encontrar as razões para o aumento da indisciplina em anos de escolaridade tão iniciais e com isso fazer a prevenção de comportamentos disruptivos ainda em tenra idade, na base.

Temos assim como objetivo geral, identificar as causas de indisciplina e com a ajuda de todos os intervenientes do processo educativo, promover momentos de reflexão que nos levem a delinear estratégias para a diminuição da indisciplina e alcançar a excelência. Assim, o problema desta investigação, ou pergunta de partida a que este estudo pretende dar resposta, prende-se com a seguinte questão: Quais os fatores causadores de indisciplina nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico numa Escola Portuguesa em Angola?

Face ao problema formulado e para atingir o objetivo enunciado, a dissertação está organizada em duas partes. A primeira, referente ao enquadramento teórico da investigação, assente na literatura sobre o tema que nos propomos estudar, é composta por dois capítulos, sendo o primeiro referente ao conceito de escola de excelência e o segundo à questão da (in)disciplina em contexto escolar. A segunda parte aborda as questões relativas à investigação empírica e é também composta por

dois capítulos, onde descrevemos o problema, os objetivos e o tipo de investigação. Ainda nesta parte, caracterizamos a nossa amostra, os instrumentos e procedimentos usados. Por fim, apresentamos os resultados obtidos, bem como a sua interpretação, conectados com os objetivos enunciados.

As limitações e as implicações do estudo são apresentadas nas conclusões.

Parte I
Enquadramento teórico

Capítulo 1 - Uma Escola de Excelência -----

Uma escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos seus alunos numa ampla gama de objetivos intelectuais, sociais, morais e afetivos alcançados, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem prévia. Um sistema escolar eficaz é o que maximiza a capacidade das escolas para alcançar esses resultados (Mortimore, 1991, citado por Bolívar, 2003, p.30).

Conceitos como autonomia, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projeto, etc, presentes em vários estudos (Purkey & Smith, 1983; OCDE, 1987;) fazem parte da lista que define o conceito de escola eficaz (citados por Nóvoa, 1992, p.26).

Também Hopkins e outros (1996) consideram que “as escolas que funcionam bem, têm modos de trabalho que implicam compromissos entre os professores e a comunidade local (...) criação de um sentimento de identificação comum a fim de se alcançar a melhoria” (Hopkins et al., 1996, citados por Bolívar, 2003, p.64) aquilo a que os autores designam de *cultura de escola*, condição *sine qua non* para a construção de uma visão da escola, onde todos têm oportunidade de contribuir para a excelência.

1. O Conceito de Excelência

O termo excelência, do Latim *excellente*, qualidade ou estado do que é excelente; superioridade de qualidade (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa p.1017) tem sido referenciado em vários contextos. Na educação ele é também uma preocupação constante, e está relacionado com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem ministrados nas instituições de ensino e contém em si, outras áreas

disciplinares, como a sociologia, preocupada com os aspetos relacionados com a sociedade onde uma determinada escola está inserida; a pedagogia com a forma como é feita a gestão da sala de aula, como se transmite o conhecimento; a psicologia com os melhores métodos e estratégias para o sucesso; e a economia mais direcionada para as questões dos recursos, nomeadamente a despesa que cada aluno comporta. Trata-se portanto de um conceito pluridisciplinar, que integra várias áreas do conhecimento.

Identificar o que é uma escola de excelência e (trans)formar as escolas em escolas de excelência é, atualmente, uma questão que envolve pais, professores, políticos, investigadores. Saber se esta ou aquela escola fará ou não diferença no desempenho e desenvolvimento dos nossos filhos, alunos, estudantes é algo que nos questionamos com frequência.

Investigações sobre a avaliação de escolas, avaliação de planos de melhoria, eficácia dos métodos pedagógicos usados pelos docentes, formação dos docentes, entre outras, têm contribuído para a compreensão daquilo que é a qualidade de uma escola e conseqüentemente uma escola de excelência (Bolívar, 2003; Bolívar, 2012; Elmore, 1990; Fullan, 1992; Hopkins, 1994; Lima, 2008; Mortimore, 1998; Scheerens, 2004).

Partindo do pressuposto que a população escolar no mundo teve um aumento célere devido à massificação do ensino, o conceito da qualidade do ensino assume-se como uma preocupação da UNESCO, já na década de sessenta, na Conferência Geral da UNESCO que afirmava na altura, “para os fins desta Convenção, o termo “educação” refere-se a todos os tipos e níveis de educação, e inclui o acesso à educação, o nível e qualidade da educação, e as condições em que é ministrada” (citado por Monteiro, 2008, p.14).

Lima (2008) diz-nos que a origem do interesse da eficácia da escola “foi essencialmente, a preocupação com a oferta de igualdade de oportunidades numa sociedade fortemente dividida por clivagens económicas e raciais” (p.14). O mesmo autor refere ainda os pioneiros dos estudos sobre a eficácia das escolas com as investigações de Coleman em 1966 e Jencks em 1972, nos Estados Unidos da América, com os estudos “*Equality of Educational Opportunity*” e “*Inequality: a reassessment of family and schooling in America*” respetivamente; e os estudos de Sammons, Hillman e Mortimore em 1995, na Holanda e Austrália, intitulado de “*Equality of Educational Opportunity*”.

O estudo de Coleman (1966) conclui que “as diferenças de sucesso entre alunos oriundos dos diferentes grupos sociais tendiam a manter-se ou, até, a acentuar-se, à medida que avançavam nos níveis de escolaridade”; “por outro lado registava-se maior variância dos resultados escolares dentro de cada estabelecimento de ensino do que entre escolas diferentes” (p.16), isto é, havia mais diferenças entre os alunos da mesma escola do que entre os que frequentavam escolas diferentes.

As escolas começam nesta época a ser encaradas, elas próprias “como um factor potencial de promoção do sucesso ou do insucesso dos alunos” (p.26), sob o lema: *schools can make a difference* (p.26), “e as variáveis consideradas nos estudos anteriores passaram a ser variáveis de controlo deixando de ocupar um lugar central nos planos de investigação; o importante agora é saber: “o modo como as escolas, enquanto organizações sociais, afetavam a realização académica dos seus alunos” (Lee, 1995, citado por Cardoso, 2013, p.27).

Elmore (2002, citado por Cardoso, 2013, p.259) fala-nos do conceito de “escola boa - positiva - de excelência” afirmando que “as melhores escolas são aquelas que têm uma ideia clara sobre as práticas instrumentais que querem para o

desenvolvimento dos alunos”.

Díaz (2003) define educação de qualidade assente em três dimensões:

a) “aquela que se consegue quando os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos), isto é, quando superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares” (p.7). Para este autor, o termo qualidade relaciona-se com a definição de eficácia, a qual se refere à “consecução dos resultados desejados” (p.7).

b) “aquela cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver intelectual, afetiva e socialmente” (p.7), isto é, a relevância daquilo que se aprende quer para o indivíduo quer para a sociedade.

c) “aquela que oferece aos estudantes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar, estratégias didáticas adequadas, etc” (p.7), por outras palavras, a qualidade dos processos e meios oferecidos aos alunos durante o seu percurso educativo (cf. Quadro 01).

Eficácia	Relevância nos planos individual e social	Processos / Meios
Obtenção dos resultados desejados.	Conteúdos adequados ao que o indivíduo necessita para se desenvolver	Contexto físico adequado; corpo docente capacitado, estratégias didáticas adequadas, etc.

Quadro 01 – Qualidade da educação (Fonte: Elaboração própria a partir de Díaz, 2003).

Scheerens (2004) considera que os conceitos de eficácia e de eficiência estão ligados ao processo de produção de uma organização. O autor faz uma analogia entre os processos de produção de uma organização e produção da educação.

Assim,

numa escola ou sistema escolar, o *input* designa os alunos, que apresentam características bem definidas, assim como as ajudas financeiras e materiais. Quanto ao *output*, corresponde aos resultados obtidos pelo alunos no final da escolaridade. O *processo* de transformação, ou “tratamento”, no seio de uma escola pode representar o conjunto dos métodos pedagógicos, as escolhas dos programas escolares e as condições organizacionais prévias que permitem aos alunos adquirirem conhecimentos. O *output*, a médio prazo, é designado pelo termo de “*resultados*”. A eficácia é aqui definida como a capacidade de obtenção do volume de *output* desejado. A eficiência representa o volume de *output* desejado (Scheerens, 2004, p.16).

<i>Input</i>	<i>Processo</i>	<i>Output</i>	<i>Resultados</i>
Financiamento	Métodos pedagógicos	Notas obtidas nos testes de nível no final do ciclo	Chegada ao Mercado de trabalho

Quadro 02 - Processo de produção da educação (Fonte: Scheerens, 2004).

As várias aceções do termo qualidade bem como os seus sinónimos são importantes para chegarmos ao entendimento daquilo que é necessário para termos uma escola de excelência, com *eficácia* (Díaz, 2003) ou *output* (Scheerens, 2004) elevados, tendo como base aquilo que os autores anteriormente referidos designam de *processos*, processos esses também de excelência para chegarmos à *relevância* (Díaz, 2003) ou *resultados* (Scheerens, 2004) também eles de excelência.

Este conceito está também fortemente relacionado com o de (in)disciplina, onde “uma escola com visão é também aquela em que os problemas de disciplina têm sempre consequências e nunca ficam por resolver” (Cardoso, 2013, p.260), conceito este que abordaremos no capítulo seguinte. O mesmo autor evidencia que a “cultura de escola eficaz” passa pela transmissão de emoções positivas levando a

mais socialização e criatividade, criando uma “imagem de marca” das boas escolas, onde o sentido de comunidade, continuidade e coerência estão presentes (Cardoso, 2013, pp.262-263).

2. A Formação de Professores: Base para um Professor de Excelência

Nóvoa (1997) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.9).

Num contexto de mudança célere em que o mundo se encontra, é imperativo que devamos assumir cada vez mais como preocupação mundial, a qualidade do ensino e a boa aprendizagem “para fazer de cada escola uma boa escola” usando estratégias numa ação conjunta de escola que garanta a possibilidade de aumentar o potencial dos alunos equitativamente (Hopkins, n.d., citado por Bolívar, 2012, p.13). Não se pode deixar o assunto ao acaso (e à sorte) de cada escola e dos professores (Bolívar, 2012, p.13).

Deste modo, a importância da qualidade da formação dos professores, bem como os conteúdos dessa formação, estão sem dúvida na ordem do dia e tornam-se uma prioridade.

Jacques Delors, num relatório publicado pela UNESCO, em 1996, sob o lema, Educação – um tesouro a descobrir, afirma que “a educação ao longo da vida está fundada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (...). Esta visão deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, quer seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas” (p.90).

Também para a OCDE (2009),

a inovação educativa passa por uma mudança dinâmica que *incorpora valor* aos processos existentes na instituição educativa (tanto no campo pedagógico como no organizacional) e que se traduz numa melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos ou na satisfação dos agentes educativos ou em ambos os casos (citado por Bolívar, 2012 p.12).

No contexto educativo, a formação constitui-se como algo que “não é eterno e imutável, apesar de parecer estável ela está sujeita a mudar porque a sociedade também muda” (Shulman, 2005, p.3) e tem de acompanhar essa mudança. Nunca paramos de nos formar porque de outra forma não haveria (trans)formação.

Este conceito surge-nos como “o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (García, 1999, p.11), (trans)formando as sociedades, e em especial a sociedade angolana, projetando no futuro, um espírito que se quer dinâmico e competitivo, por forma a garantir um crescimento económico, com melhores empregos e uma maior coesão social, conferindo desta forma, um papel de destaque à formação bem como à crescente necessidade de se investir na mesma. Assim, podemos entender este conceito como uma função social, onde o saber-fazer e o saber-ser são transmitidos, no qual beneficia o sistema socioeconómico do país, tornando-se num mecanismo que é de certa forma imposto, tendo em conta que os indivíduos têm de se adaptar às transformações sociais e tecnológicas da sociedade onde estão inseridos.

Shulman (2005) diz-nos que formação é algo “que forma uma identidade, um carácter, valores que ensinam hábitos de pensar” (p.10). Esta definição vai ao encontro do paradigma personalista de formação, que Zabalza (1990a) define como “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um

estado de “plenitude” pessoal” (Zabalza, 1990a, citado por García, 1999, p.19).

Em síntese, procuramos ou é-nos dada formação, seja ela de que domínio for – escolar, empresarial, social - para atingirmos metas que nos permitam aperfeiçoarmo-nos pessoal e profissionalmente, conferindo-lhe também um caráter individual para além do técnico e instrumental que lhe está implícito, ou seja, procuramos articular o desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento profissional.

A formação de professores tem necessariamente de ter uma vertente académica, baseada no conhecimento profundo das matérias a lecionar mas, por outro lado, uma variante pedagógica que ensine o professor a adquirir conhecimento pedagógico geral, ou seja, ter a noção dos princípios e estratégias de gestão e organização da turma; conhecer o currículo, os materiais e os programas da disciplina que leciona; conhecer o conteúdo pedagógico; conhecer princípios didáticos; conhecer o contexto educativo onde está inserido; conhecer os objetivos da educação bem como os valores éticos e morais educativos, numa espécie de saber de uma militância pedagógica (Hameline, 1991, citado por Nóvoa, 1997, p.28).

Ainda nesta linha de orientação, a formação é a aquisição de saberes e de saber-fazer (Berbaum, 1982, citado por García, 1999) isto é, a articulação entre teoria e prática.

Zabalza (1990a) afirma ainda que a formação de professores é “a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas (...) com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (Zabalza, 1990a, citado por García, 1999, p.26).

É imperativo investir de forma qualitativa e não quantitativa no ensino, tendo em conta que o séc. XXI é por excelência caracterizado por valores que

consistem em critérios cada vez mais exigentes, levando-nos à questão daquilo que é considerado um bom professor, um professor de excelência.

2.1. Professor de Excelência

Professor, é um pensador crítico e responsável por solucionar problemas, desempenha ainda uma grande variedade de papéis quando ensina. Como treinador, observa, avalia e altera as direções e as estratégias quando necessário. Como auxiliador, ajuda os alunos a estabelecerem ligações dos conteúdos pragmáticos e ideias familiares (...) como gestor, adquire, distribui e conserva recursos. O professor gere o ambiente de ensino através do estímulo da aprendizagem pessoal e de um comportamento respeitoso, resultando assim num ensino de grande qualidade (Texas Education Agency, 1994, p.4, citado por Sergiovanni, 2004, p.187).

Para além da importância da formação, Perrone (1978) afirma que “a melhor fonte de conhecimento do professor sobre o ensino provém da sua própria prática” (Perrone, 1978, citado por Sergiovanni, 2004, p.190), isto é, “é através da experiência, dos erros que se cometem e se consertam que se obtém o conhecimento da profissão do ensino, que para autores como Lichtenstein, McLaughlin e Knudsen, possibilita ao professor exercer a sua função com confiança, entusiasmo e autonomia” (Lichtenstein, McLaughlin & Knudsen, 1992, citados por Sergiovanni, 2004, p.190).

Mais recentemente, Cardoso (2013) define um bom professor como “aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (Cardoso, 2013, p. 57).

São quatro os estádios que compõem a figura do professor e que são definidos por Kevin (1986) como: o professor ingénuo; o burocrata; o competente e o de excelência, sendo este último caracterizado pelas “suas práticas de ensino (...)”

fortemente planejadas, os objetivos traçados e avaliados, a cada momento com o necessário rigor” (Kevin, 1986, citado por Cardoso, 2013 p.59).

Para além destas características, Cardoso (2013) define o professor de excelência como alguém que possui:

- *visão*, sabendo exatamente o seu papel na sociedade; que tem *valores* como a honestidade, isenção, altruísmo, solidariedade;

- *pensamento crítico* por forma a transmiti-lo aos alunos;

- *cultura geral* para se tornar num cidadão atento e participativo. “Não lhe basta ser competente na matéria que ensina, ele precisa de ter cultura geral, pois caso contrário, não terá projeção como personalidade” (pp.60-64);

- *boas expectativas*:

tem as melhores expectativas em relação ao que os seus alunos são capazes de aprender. Acredita, por isso, que eles irão ter êxito e está disposto a trabalhar com afinco para esse objetivo. Todos os desafios deverão ser confrontados com uma fé inabalável e saber agir com determinação. Acredita em si e nas suas capacidades e, também, que os alunos querem aprender e têm capacidades para isso. Acredita que é capaz de cativar os alunos para o conhecimento (pp. 67-69);

- *educação dialógica*: “o silêncio é a reflexão; Saber ouvir o aluno é imperativo; Ninguém aprende sem dialogar” (p.74);

- *tacto pedagógico*: “sensibilidade para se aperceber se a sua mensagem está a ser compreendida e apreendida pelo aluno. Criar cumplicidade com a turma. Lançar desafios que estimulem a atenção dos alunos. Fazer uso de momentos de descompressão. A parte humana de um professor é muito importante” (pp.74-75);

- *inteligência emocional*: autocontrolo das sua emoções “- 1) Conheçam as suas próprias emoções; 2) Saibam gerir as emoções; 3) Se motivem e dominem alguma impulsividade; 4) Reconheçam as emoções dos outros; 5) Saibam gerir

relacionamentos com todos: alunos, pais, e colegas” (p.79).

Alguém que:

- *procura a verdade* com “coragem de assumir uma posição”, pois “um professor que expõe o seu ponto de vista, apesar de ser considerado polêmico, torna as aulas mais interessantes” (p.63);

- *é proativo*: “procura antecipar os problemas e resolvê-los, posição contrária à dos professores reativos que reagem aos problemas que aparecem e em geral minimizam perdas” (p.64);

- que está em *constante atualização*, “não é apenas um emprego é sobretudo uma carreira. Acredita que faz parte de uma comunidade de educadores em que todos têm o maior orgulho na sua profissão. Crescerá profissionalmente a cada dia que passa e que, num mundo em constante mudança, só uma atualização permanente o poderá fazer singrar” (p.65);

- *é responsável*: “perante resultados menos bons, deva assumir a responsabilidade”, “antes de culpar alguém pelo insucesso, procura as culpas na sua própria conduta. Vê na adversidade uma oportunidade para a melhoria” (p.67);

- *é motivador*: “responsabilidade para motivar os seus alunos a serem cada vez melhores. Usa de boa disposição para que os alunos tenham ânimo e sejam mais produtivos. A autoridade do professor deve, de preferência ser conquistada e não tanto imposta, assumindo a liderança através do seu desempenho” (p.69);

- *é comunicador e dialogante*:

mas a comunicação tem de ser biunívoca, emite mensagens e recebe *feedback* dessa mensagem. É simultaneamente professor e aluno, (...) a sua arte está em descomplicar, em descodificar. O aspeto físico, a voz, a presença, o olhar, a linguagem também têm a sua relevância

(p.72);

- *é planeador*: “procura antever os problemas e ter um plano para os enfrentar. Planificação dinâmica, crítica e flexível” (p.76);

- *é cooperante*: motivador e inspirador. Partilha a informação com os seus pares, sobretudo com os mais inexperientes. Procura mediar conflitos (p.76);

- *é role model*: “serve de modelo - o seu comportamento está sempre a ser escrutinado pelos alunos. Alunos têm necessidade de referências, modelos de liderança” (p.77).

Em síntese, um bom professor é aquele que investiga; ensina; coordena ambas as coisas nas atividades de grupo; compreende o mundo e que se pauta pelo modelo de gestão *Plan; Do; Check; Act (PDCA)* (Moreira, n.d., citado por Cardoso, 2013, pp.79-83).

Para Nóvoa, um professor de excelência tem obrigatoriamente de ter: “conhecimento; tacto pedagógico; responsabilidade profissional e compromisso social, isto é, compreender a comunidade onde os alunos estão inseridos” (Nóvoa, n.d., citado por Cardoso, 2013, p.89) e também a compreender os motivos que levam os alunos a manifestarem comportamentos menos adequados, com consequências a nível do seu percurso escolar.

Capítulo 2 - A (In)disciplina em Contexto Escolar -----

A questão da (in)disciplina tem vindo a ser cada vez mais abordada nas escolas e é uma preocupação e motivo de debate no seio escolar. Fatores como o alargamento da escolaridade obrigatória, questionamento pela utilidade prática da escola por parte dos jovens, novos hábitos desenvolvidos pelos alunos, a massificação da escola, provocam alterações no sistema educativo que podem resvalar em diversas formas de indisciplina (Curto, 1998).

Neste capítulo apresentamos a revisão da literatura com os conceitos fundamentais, bem como as definições de indisciplina no contexto escolar, colocando um enfoque na questão do problema desta investigação: Quais os fatores causadores de indisciplina nos alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade numa Escola Portuguesa em Angola?

1. Conceito de (In)disciplina

Começamos por definir o conceito de indisciplina, que segundo Veiga (2007), consiste numa “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p.15). É um tema que se revela preocupante e está na ordem do dia em contexto pedagógico e não só, na medida em que é um condutor de desgaste para os professores, traz implicações a nível das aprendizagens, quebra de ritmo na sala de aula e prejudica o ambiente escolar.

Estrela (1994) diz-nos que “é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, ela é também um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela” (p.11). A mesma autora diz-nos

ainda que este conceito surge associado “com o da disciplina e tende a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (p.15).

Lopes e Rutherford (2001) referem a diferença entre indisciplina e violência, sendo que a “violência tem um caráter esporádico e surge por “constelações” de elevada intensidade, a indisciplina tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade mas de elevada frequência” (p.20).

Sorokin (1962) refere que “os professores e alunos estabelecem um *sistema de interação organizada misto: solidário e antagónico*. Este pressupõe um sistema de distribuição de direitos e deveres, funções e posições sociais, uma estratificação e diferenciação social, bem como um sistema de valores que permite identificar as ações lícitas e ilícitas, recomendadas e proibidas” (Sorokin, 1962, citado por Domingues, 2001, p.13). O mesmo autor acrescenta ainda que “a disciplina, e o mesmo podemos dizer relativamente à indisciplina, é o produto das relações pedagógicas, estabelecidas entre atores dotados de diferentes poderes” (p.13).

Hargreaves (1979) afirma que “qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui o problema da disciplina, desde a escola primária à universidade ainda que exista uma enorme variedade na extensão da problemática” (Hargreaves, 1979, citado por Carita & Fernandes, 2012, p.10).

Perante a diversidade de conceitos e definições do termo indisciplina é também difícil compreender verdadeiramente um comportamento indisciplinado de um aluno, pois este terá necessariamente que ser contextualizado e analisado tendo em conta as pessoas com quem interage, professores, colegas, vigilantes e cada um deles pode ter uma visão diferente do ato indisciplinado, ou seja, o que para uns pode ser considerado um ato indisciplinado, para outros poderá ser algo ligeiro que não

representa de todo um ato disruptivo.

A falta de coerência por parte dos docentes e vigilantes leva os alunos a testar comportamentos diversos para saberem até onde podem chegar.

2. Fatores de Indisciplina

Por norma, tudo o que acontece, tem na sua génese vários fatores para que aconteça. No que respeita à indisciplina, esta não obedece a nosso ver a um processo diferente. Os fatores que levam à indisciplina no contexto escolar podem ser de ordem externa (ambiente em casa, influência do uso excessivo da internet, trânsito, dia a dia muito intenso) realidade em Angola; ou interna à escola (ambiente escolar...).

Amado (2001) define este conceito como um “fenómeno relacional que se concretiza no incumprimento das regras (...) e no desrespeito das normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade” (p.179), que estão assentes num conjunto de fatores, a saber:

- de *ordem social e política*, onde existem valores, interesses e experiências diferentes;
- de *ordem familiar*, onde os valores de família podem variar;
- de *ordem institucional informal*, onde está presente a interação comunicação entre professor e aluno;
- de *ordem pedagógica*, em que os métodos e técnicas na aplicação de regras são pouco consistentes;
- de *ordem pessoal, do professor*, quando este se assume com valores, crenças e estilos de autoridade que poderão não ir ao encontro dos alunos provocando

situações conflituosas;

- de *ordem pessoal do aluno*, quando este não se identifica com os valores da escola originando situações de indisciplina.

Carita e Fernandes (2012) referem-se à indisciplina como algo perturbador para a generalidade dos professores. Vários estudos efetuados vêm confirmar que o professor é confrontado diariamente com problemas comportamentais, em sala de aula, que o levam a situações de desgaste psicológico, preocupação, ansiedade e até depressão (Charlbon & David, 1993).

A indisciplina é pois, uma questão complexa que passa por vários fatores e é transversal a todos os anos de ensino como atrás referimos.

Sabemos que erradicar a indisciplina é algo utópico e impossível, no entanto, aquilo que pretendemos é que se procure no contexto escolar em que a indisciplina ocorre e se analisem as suas dificuldades; se estudem os seus problemas; se reflita sobre as suas causas; se tracem objetivos e medidas para a sua prevenção e remediação, e por fim, se melhorem as práticas.

3. A Definição de Regras

Regras são normas, modelos implementados que no nosso caso são aplicados em escolas e seguidos pelos alunos, com o propósito de homogenizar comportamentos e condutas dentro do recinto escolar. Da uniformidade de regras e da sua prévia explicitação junto dos alunos poderá igualmente depender a manutenção da disciplina ao longo do ano. “Se a regra não é considerada como legítima, ela surge aos olhos do aluno como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente” (Estrela, 1994, p.52). A autora afirma ainda que “se

as regras criam as condições necessárias às aprendizagens coletivas e as restabelecem quando essas condições são postas em causa, elas desempenham um papel de regulação funcional, harmonizando o sistema normativo e o sistema produtivo da aula. Em estado de equilíbrio, um sistema reforça o outro” (p.52).

Também Sampaio (1996) refere que a questão da indisciplina na escola é um mar de equívocos pois a falta de homogeneidade das regras estabelecidas originam confusão. Este autor define três tipos de regras: as formais, emanadas pelo Ministério da Educação, que flutuam um pouco ao sabor das alterações políticas e que nem sempre se ajustam à realidade das escolas; as não formais, estabelecidas em cada escola que derivam das regras oficiais e que se ajustam aos problemas dessa escola. Por fim, as informais ou regras sociais, geralmente pouco explícitas e não-estruturadas, comunicadas verbalmente na sala de aula. O autor refere ainda que do cruzamento destes três tipos de regras resultam inúmeras ações contraditórias e incoerentes. Professores, pais e alunos acabam por não saber muito bem quais as regras pelas quais se devem orientar” (Sampaio, 1996, citado por Curto, 1998, pp.24-25).

3.1. Regulamento Interno

Vários são os documentos orientadores existentes nas escolas, onde são definidas as regras para o bom funcionamento da instituição, tais como, o Regulamento Interno, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 51 Estatuto do Aluno.

O Regulamento Interno (RI) é elaborado de acordo com os princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo e tem presente a especificidade da

comunidade educativa onde está inserido, no nosso caso em Angola. A sua função é definir o regime de funcionamento dos órgãos de administração e gestão da escola, bem como as estruturas de orientação educativa e as representativas de pais/encarregados de educação e alunos.

Este documento estabelece ainda os direitos e deveres de toda a comunidade educativa e define, de um modo geral, as regras de convivência e de funcionamento dos diferentes setores/serviços em diferentes capítulos.

Focamos a nossa atenção para as medidas educativas disciplinares presentes no capítulo IX do RI da escola em análise. Assim, mediante a participação de ocorrência, são aplicadas medidas corretivas e/ou medidas disciplinares sancionatórias que

prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa (...) visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da Escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens. As medidas disciplinares sancionatórias, (...) prosseguem ainda finalidades punitivas (RI, 2015/2019, pp.67-68).

As medidas corretivas são:

a) a advertência, que consiste numa chamada verbal de atenção ao aluno, perante um comportamento perturbador do funcionamento normal das atividades escolares ou das relações entre os presentes no local onde elas decorrem, com vista a

alertá-lo para que deve evitar tal tipo de conduta e a responsabilizá-lo pelo cumprimento dos seus deveres como aluno;

b) a ordem de saída da sala de aula, e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar, e implica a marcação de falta injustificada ao aluno e a permanência do aluno na escola;

c) a realização de tarefas e atividades de integração escolar, podendo, para esse efeito, ser aumentado o período de permanência obrigatória, diária ou semanal, do aluno na Escola;

d) o condicionamento no acesso aos seguintes espaços escolares, que não pode ultrapassar o período de tempo correspondente a um ano letivo;

e) o impedimento de participar em visitas de estudo;

f) o impedimento de participar em atividades científico-culturais organizadas na Escola;

g) o condicionamento na utilização dos seguintes materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas e que não pode ultrapassar o período de tempo correspondente a um ano letivo: *i.* computadores; *ii.* bolas, jogos e outros materiais ou equipamentos usados em atividades lúdicas, individuais ou coletivas;

h) a mudança de turma.

No que respeita às medidas disciplinares sancionatórias, estas traduzem uma sanção disciplinar imputada ao comportamento do aluno, e têm várias tipologias:

- a) a repreensão registada é aplicada quando a infração é praticada na sala de aula, pode ser da competência do professor respetivo;
- b) a suspensão da escola até 3 dias úteis;
- c) a suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis;

As suspensões obedecem a um plano de atividades pedagógicas aplicado pelos professores que terá de ser cumprido, o número de dias atribuído é determinado pela gravidade da situação.

- d) a cessação de frequência (RI, 2015-2019 pp. 69-70).

4. O Papel do Professor Face à Indisciplina:

De quem é o problema? Professores ou alunos?

Os problemas de indisciplina recaem quase exclusivamente sobre os alunos e a sua aprendizagem por forma a que aos professores e ao ensino seja atribuída parte ou nenhuma parte da responsabilidade pelas condutas inadequadas em sala de aula.

Como já referimos, a origem de comportamentos indisciplinados pode estar ligada a diversos fatores tais como, questões relacionadas com professores, salas de aula, famílias dos alunos, alunos, hábitos culturais, sociedade.

O estudo de Good e Brophy (2008) refere que “mais de 75% dos problemas que ocorrem em sala de aula devem-se a haver professores que não fizeram tudo o que deviam. Um professor pró-activo previne a indisciplina, pois desde o início tem um plano para o êxito”. Por outro lado, “professores reactivos em geral não estabelecem um conjunto de regras prévias. Têm por isso de recorrer à punição como forma de controlar a indisciplina” (Good & Brophy, 2008, citados por Cardoso, 2013,

pp. 202-203).

O mesmo estudo mostra-nos que “a conduta dos professores designados de *eficazes* não reside tanto no modo como resolvem os problemas de indisciplina, mas no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que se desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos” (Good & Brophy, citados por Carita & Fernandes, 2012, pp.76-77).

Como nos diz Cardoso (2013), “ter regras, ajudar os alunos a compreendê-las e a aplicá-las previne, desde logo, que situações de indisciplina ocorram” (p.203).

Amado e Freire (2002) acrescentam ainda que

ao estabelecer com os alunos, de forma clara, as regras básicas que vão ao encontro de valores como o respeito pelo outro e a solidariedade, ao utilizar, no momento certo, oportuna e adequadamente, o reforço de comportamentos desejáveis e ao usar, quando tal se justifique, as sanções consideradas apropriadas e justas, está a contribuir decisivamente para a prevenção de situações não desejáveis (Amado & Freire, 2002, 4ª parte, p.9).

“Ter regras, ajudar os alunos a compreende-las e a aplicá-las previne, desde logo, que situações de indisciplina ocorram, baseado em 3 passos: regras; consequências; recompensa” (Cardoso, 2013, p.203).

Neste sentido, é necessário que todos contribuam e que haja efetivamente uma *cultura escolar* assente nos três pilares que são, segundo Barroso (2005, pp.57-59), as *normas, estruturas* e *atores* e que a escola se assuma como uma *organização que aprende* (Bolívar, 1994, citado por Canário et al, 1997, pp.83-85).

5. Estruturas de Coordenação e Orientação da Escola Face à (In)disciplina

5.1. O Gabinete de Coordenação

Situações de indisciplina são várias vezes comentadas pelos professores em intervalo, conselhos de turma, conselhos de diretores de turma, e em especial nas estruturas de coordenação desta escola em Angola, de que é exemplo o gabinete de coordenação de ciclos, que para além de outras funções, assume-se como um órgão que promove a “dissuasão de comportamentos perturbadores das aprendizagens e na regulação da prática dos docentes, no que respeita à ordem de saída dos alunos da sala de aula, devido à atuação imediata dos coordenadores de ciclo”. Os coordenadores de ciclo “fazem o registo, análise e tipificação das ocorrências, agilizando a comunicação e promovendo a articulação com diretores de turma, encarregados de educação, alunos, direção pedagógica e vigilantes” (Relatório de Inspeção, IGEC, 2014, p.5).

5.2. O Gabinete de Psicologia

Também o gabinete de psicologia desenvolve “um trabalho importante no acompanhamento psicopedagógico de crianças e de alunos que iniciem suscetibilidades ou que estejam em situações de risco (...) com reflexos também ao nível da prevenção de comportamentos perturbadores” (Relatório de Inspeção, IGEC, 2014, p.5). Estas estratégias prevêm a diminuição e prevenção da indisciplina.

Parte II
Investigação Empírica

Capítulo 3 - Metodologia -----

“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões” (Tuckman, 2000, p.5)

Neste capítulo enunciamos a justificação e o objetivo da investigação. Apresentamos a justificação teórica para a escolha da metodologia com o tipo de investigação utilizado, bem como o instrumento usado para a recolha de dados. Por ultimo, expomos os procedimentos formais e éticos adotados.

1. Justificação e Objetivos da Investigação

O problema desta investigação, ou pergunta de partida a que este estudo pretende dar resposta, tem como base a seguinte questão: Quais os fatores causadores de indisciplina nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico numa Escola Portuguesa em Angola? Deste modo, pretendemos identificar as causas de indisciplina para posteriormente, com a ajuda de todos os intervenientes do processo educativo, promover momentos de reflexão que nos levem a delinear estratégias para a diminuição da indisciplina.

No que respeita aos objetivos específicos, pretendemos:

- Verificar se alunos e professores consideram que há indisciplina na escola.
- “ Conhecer a opinião dos alunos sobre situações de (in)disciplina.
- “ Identificar situações e comportamentos nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico potenciadores / causadores de indisciplina.
- “ Identificar a frequência com que se maltratam os outros.
- “ Identificar a intensidade e gravidade dos atos indisciplinados.
- !!!!“ Identificar os principais obstáculos à disciplina.
- “ Conhecer as respostas dos professores / alunos para a prevenção da

indisciplina.

- Conhecer as medidas / estratégias para a redução da indisciplina.

2. Caracterização da Escola e Contexto Envolvente

Uma Escola Portuguesa em Angola

Angola está situada na costa do Atlântico Sul da África Ocidental, fazendo fronteira com a Namíbia a Sul, Zâmbia a Este, República do Congo (Brazaville) e República Democrática do Congo (Kinshasa) a Norte. Angola inclui também o enclave de Cabinda a Norte, que faz fronteira com a República do Congo.

O país está dividido em 18 províncias: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuando-Cubango, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Cunene, Huambo, Huíla, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malange, Moxico, Namibe, Uíge e Zaire, que na sua totalidade formam uma área de 1.246.700 Km².

A província de Luanda e simultaneamente capital angolana, tem nove municípios: Cacuaco, Cazenga, Ingombotas, Kilamba Quiaxi, Maianga, Rangel, Samba, Sambizanga e Viana.

No que respeita à história do país, este foi uma colónia portuguesa até 11 de novembro de 1975, ano em que se tornou independente, tendo sofrido várias guerras civis que tiveram início em 1961 até 2002.

O Governo de Angola é composto pelo Presidente, pelo Primeiro-Ministro e pelo Conselho de Ministros.

A Lei Constitucional de 1992 estabelece as linhas gerais da constituição e estrutura do Governo, bem como os direitos e deveres dos cidadãos.

O poder político mantém-se na posse do Movimento Para a Libertação de

Angola (MPLA) desde 1975 até à data de hoje, tendo lutado com o partido da oposição União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

Em 2002 é proclamada a paz em Angola. Em 2009 foram feitas as primeiras eleições desde 1992, para eleger um novo Presidente e uma nova Assembleia Nacional eleita em 2008 com a maioria MPLA. O partido que se encontra no poder é o MPLA. As próximas eleições estão previstas para agosto de 2017.

Embora a escola em estudo se situe fisicamente no continente africano, nomeadamente em Angola, a mesma obedece à legislação e orientações do Ministério da Educação Português.

Tendo como apoio o documento Relatório de Acompanhamento Ano Letivo 2014/2015 da Direção - Geral da Administração Escolar (DGAE), a escola em análise situa-se na província de Luanda, foi criada em 1995 através do Protocolo celebrado entre a República Portuguesa e a República de Angola, Decreto – Lei n.º 34/95, de 31 de agosto e mais tarde com o Decreto - Lei nº 183/2006, de 6 de setembro. A escola é administrada e gerida por uma Cooperativa Portuguesa de Ensino, órgão que se ocupa da gestão financeira e patrimonial; pela Direção Pedagógica com as áreas pedagógica, cultural e administrativa; pelo Conselho Pedagógico que coordena e faz a supervisão pedagógica e orientação educativa, e por último, recentemente criado (março de 2016), o Conselho de Patronos que visa resolver questões legais e operacionais da escola e corpo docente, uma vez que a escola se encontra sediada em território estrangeiro.

A Direção Pedagógica é constituída por cinco elementos e as estruturas educativas contemplam a coordenação dos departamentos curriculares (4) e a coordenação de ciclos (5) desde o pré-escolar ao ensino secundário.

No que respeita ao corpo docente, e no ano letivo de 2015/2016, este é

composto por 124 professores sendo 21 requisitados, 39 pertencentes ao quadro da escola e 64 contratados localmente ou em Portugal. A maioria é de nacionalidade portuguesa (n=88), sendo 30 de dupla nacionalidade e 6 de nacionalidade angolana.

A escola oferece formação com plano curricular e calendário escolar de acordo com as orientações do Ministério da Educação e Ciência (MEC) para os ensinos do pré-escolar com 325 alunos; 1.º ciclo com 770 alunos; 2.º ciclo com 367 alunos; 3.º ciclo com 374 e secundário com 281, perfazendo um total de 2117 alunos, dos quais 1659 são de nacionalidade portuguesa; 435 angolana; e 23 de outras nacionalidades (Relatório de Acompanhamento Ano Letivo 2014-2015).

3. Tipo de Investigação

No que respeita à metodologia adotada e depois de consultada a literatura sobre a matéria, optamos por uma investigação de natureza essencialmente quantitativa, com características de estudo de caso, como referem Bogdan e Bilken (1992, citados por Tuckman, 2000), “a situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; tendo como primeira preocupação descrever e só secundariamente analisar os dados; diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê” (pp. 507-508).

Segundo Afonso (2005), entende-se por estudo de caso “uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema” (p. 70). Assim, o nosso caso de estudo é numa Escola Portuguesa em Angola.

4. População e Amostra

Tuckman (2000) considera que “a população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (p. 338).

Fortin (2009) define população como um “conjunto de elementos (...) que têm características comuns” (p.311) considerando a população alvo como “o conjunto de pessoas que satisfazem os critérios de seleção definidos previamente e que permitam fazer generalizações” (p.311).

Para esta investigação, recorreremos a uma amostra constituída por 7 turmas do 5.º ano (A a G) com 169 alunos no seu total e 7 turmas do 6.º ano (A a G) com 185 alunos o que perfaz um total de 354 alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e 46 professores da escola em estudo no ano letivo de 2015/2016.

4.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra (Alunos)

Fortin (2009) define a amostra como a fração de uma população sobre a qual se faz o estudo. Esta deve ser representativa da população isto é, características da população devem estar presentes em todos os elementos da população.

A escolha dos 5.º e 6.º anos deve-se ao facto de haver registo de várias ocorrências neste nível de ensino detetadas pelo gabinete de coordenação de ciclos. Assim, foi registado o seguinte número de casos:

Ano letivo	N.º de ocorrências	2.º CEB	Tipologia das ocorrências
2012/2013	233	123	Não trazem material para a sala de aula; Conversa em sala de aula;
2013/2014	258	195	Desobediência ao professor; Não tem caderneta;
2014/2015	397	233	Atos indisciplinados no recreio e corredores do

2015/2016	384	213	edifício de aulas.
-----------	-----	-----	--------------------

Quadro 03 – Número de ocorrências no gabinete de coordenação

As tabelas que se seguem, dizem respeito à caracterização sociodemográfica da amostra.

Gênero e Idade

Através da análise da tabela 1 verificamos que ambos os anos de escolaridade são bastante simétricos no que respeita ao sexo. Assim, para os 5.º e 6.º anos, 49,70%, (N=84) e 52,44% (N=97) dos alunos inquiridos são do sexo feminino e 50,30% (N=85) e 47,56% (N=88) são do sexo masculino.

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos por género e ano de escolaridade

5.º ano			6.º ano		
Sexo	N	%	Sexo	N	%
F	84	49,70%	F	97	52,44%
M	85	50,30%	M	88	47,56%
Total	169	100,00%	Total	185	100,00%

No que se refere à idade dos sujeitos da amostra (cf. Tabela 2), verifica-se que no 5.º ano mais de metade dos alunos, 55,02% (N=93), tem 10 anos de idade. No 6.º ano, constata-se que a maioria dos alunos, 62% (N=115), tem 11 anos de idade.

Tabela 2 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade

5.º ano			6.º ano		
Idade	N	%	Idade	N	%
10	93	55,02%	10	1	0,54%
11	56	33,13%	11	115	62%
12	17	10,05%	12	54	29,18%
13	2	1,20%	13	13	7,04%
14	1	0,60%	14	2	1,08%
Total	169	100,00%	Total	185	100,00%

Na tabela 3, encontramos dados relativos ao número de reprovações nos 5.º e 6.º anos de escolaridade. Salientamos que para ambos os anos, a taxa de reprovação é pouca, cerca de 1/5 dos alunos, isto é, de 16,57% (N=28) no 5.ºano e de 20,55% (N=38) para o 6.º ano.

Tabela 3 – Número de reprovações

5.ºano			6.ºano		
Nº de Reprovações	N	%	Nº de Reprovações	N	%
1x	21	12,43%	1x	28	15,14%
2x	6	3,55%	2x	9	4,86%
3x	1	0,59%	3x	1	0,55%
Total	28	16,57%	Total	38	20,55%
Não Reprovados	141	83,43%	Não Reprovados	147	79,45%
Total	169	100,00%	Total	185	100,00%

4.2. Caracterização Sociodemográfica da Amostra (Professores)

A tabela 4 mostra-nos que a maioria do corpo docente é do sexo feminino, com 86,95% (N=40).

Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos segundo o género

Professores		
Género	N	%
F	40	86,95%
M	6	13,05%
Total	46	100,00%

A seguinte tabela refere que metade dos docentes têm menos de 40 anos de idade, 50,00% (N=23), e que a outra metade tem mais de 40 anos de idade.

Tabela 5 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade

Professores		
Idade	N	%
40 -	23	50,00%
40 +	23	50,00%
Total	46	100,00%

No que respeita ao grau de habilitações literárias, verificamos que 73,91% (N=34) dos professores inquiridos possui uma licenciatura, seguindo-se o grau de mestre com 21,75% (N=10).

Tabela 6 – Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações literárias

Professores		
Habilitações	N	%
Bacharelato	2	4,34%
Licenciatura	34	73,91%
Mestrado	10	21,75%
Doutoramento	0	0%
Pós Doutoramento	0	0%
Total	46	100,00%

A tabela 7 diz-nos que 30,43% (N=14) dos professores leciona 5 turmas.

Tabela 7 – Distribuição dos inquiridos segundo o número de turmas que leciona

Professores		
Número de Turmas	N	%
1	3	6,52%
2	2	4,34%
3	6	13,04%
4	7	15,21%
5	14	30,43%
6	3	6,52%
7	4	8,69%
8	5	10,86%
9	1	2,19%
10	1	2,20%
Total	46	100,00%

Na seguinte tabela estão representados os seguintes resultados: 71,74% (N=33) dos professores não leciona mais do que uma disciplina.

Tabela 8 – Distribuição dos inquiridos segundo o número de disciplinas que leciona

Leciona mais do que uma disciplina		
	N	%
Sim	13	28,26%
Não	33	71,74%
	46	100,00%

5. Técnicas e Instrumentos de Investigação

Depois de formuladas as questões de estudo, procedeu-se à pesquisa da escolha dos instrumentos considerados mais pertinentes para a realização da investigação. Utilizámos a “investigação por inquérito (*survey*)” considerado por Tuckman (2000) como um “tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação” (p.15), pois revela-se “uma técnica muito útil com um valor inegável, como processo de recolha de dados” (p.17).

Fizemos ainda uso de documentos, tais como o Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo de Escola (PEE) e Relatório da Inspeção (IGEC). Recolhida a informação, esta foi sendo transformada em texto de carácter científico. Pretende-se por isso, inseri-la ou classificá-la num registo de descoberta, de compreensão de várias situações com carácter formativo, procurando valorizar a perspetiva designada por Schoen (1987) de *reflexão-ação*, estimulando os atores para a interação, identificação, análise e reflexão sobre as causas de indisciplina no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de operar mudanças a nível organizacional, e não num registo de

controlo, de mediação, ou de crítica destrutiva.

A aplicação de um questionário pareceu-nos adequada tendo em conta aquilo que se procurava investigar, bem como assegurar o rigor na recolha e tratamento de dados. Das diversas vantagens e desvantagens descritas na literatura destacamos aquelas que nos pareceram mais pertinentes. Assim, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), o questionário permite uma rápida recolha de informação, uma maior sistematização dos resultados fornecidos, maior facilidade de análise. Também Gil (1999) nos diz que este instrumento é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, (p.128). Por outro lado, o mesmo autor refere que o questionário “não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolva devidamente preenchido...” (p.141) facto este, constatado na pergunta número 12 onde são solicitadas estratégias de redução da indisciplina.

Com base na literatura consultada sobre a construção de um questionário (Fortin, 2009; Hill & Hill, 2005; Tuckman, 2000), elaborámos dois instrumentos (questionários alunos e professores; Anexos 01 e 02), baseados em Velez (2010), constituídos por questões fechadas com exceção para a última questão (12) de carácter facultativo e aberta, onde é solicitado um comentário livre e sugestões para a redução da indisciplina na escola.

A primeira parte é referente à caracterização da amostra e situação escolar através das seguintes variáveis: ano de escolaridade; sexo; idade e número de reprovações (perguntas 1 a 4).

A segunda parte, também com questões fechadas que são preenchidas por uma série de respostas previamente dadas, inicia com a pergunta 5, onde o inquirido é

solicitado a indicar numa escala tipo *Likert* de cinco pontos se há bastante indisciplina na escola (5) ou muito pouca (1). Seguidamente, na pergunta 6, se está mais ou menos de acordo relativamente a um certo número de enunciados, escolhendo 4 respostas possíveis:

- 1- Concordo Plenamente
- 2- Concordo
- 3- Discordo
- 4- Discordo plenamente

Nas perguntas 7 e 8, através de uma escala tipo *Likert* de 3 pontos:

- 0- nunca
- 1- uma vez
- 2- duas ou mais vezes

escolhe a frequência com que agride e que é agredido pelos seus pares.

Na pergunta número 9, para a intensidade da gravidade dos tipos de indisciplina o inquirido opta por uma escala de nada grave, pouco grave, grave e muito grave. As perguntas 10 e 11 têm as opções de 1- menor obstáculo e 8 maior obstáculo; 1 menos adequada e 8 mais adequada. (Cf. Quadro 04).

Por fim, a pergunta 12 que é uma questão aberta, foram solicitadas estratégias de redução à indisciplina.

Questionário aos alunos sobre a indisciplina na escola (cf. Anexo 01)		
I Parte Identificação do Inquirido	Caracterização sociodemográfica	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ano de escolaridade 2. Sexo 3. Idade 4. Número de reprovações

<p style="text-align: center;">II Parte Indisciplina na escola</p>	<p style="text-align: center;">Eixos de estudo</p>	<p>5. Há indisciplina na escola?</p> <p>6. Casos mais comuns de indisciplina</p> <p>7. Maus tratos feitos a outros</p> <p>8. Maus tratos sofridos</p> <p>9. Intensidade da gravidade dos tipos de indisciplina apresentados</p> <p>10. Maior e menor obstáculo à disciplina</p> <p>11. Medidas mais e menos adequadas para prevenir / minimizar a indisciplina</p> <p>12. Estratégias para reduzir o número de casos de indisciplina</p>
---	---	--

Quadro 04- Descrição do questionário dos alunos

O mesmo procedimento foi feito para o questionário aos professores (anexo 02), onde numa primeira parte caracterizámos a amostra constituída pelas seguintes variáveis: sexo; idade; habilitações literárias; número de turmas; lecciona mais do que uma disciplina e que representam as perguntas de 1 a 5. Na segunda parte, os professores respondem a questões fechadas cujas respostas são dadas através de uma escala tipo *Likert* de 1 a 5 pontos, se há muito pouca (1) pouca (2), alguma (3), muita (4), ou bastante (5) indisciplina na escola (pergunta 6). Posteriormente, a frequência dos casos mais comuns de indisciplina, também numa numa escala tipo *Likert*, sendo muito pouco frequente (1), pouco frequente (2), frequente (3), muito frequente (4) e bastante frequente (5). A pergunta 8, indica a intensidade da gravidade da indisciplina com os critérios, nada grave, pouco grave, grave e muito grave. Também de carácter fechado, a pergunta 9, obedece às opções menor obstáculo (1) e maior obstáculo (5) à disciplina; e a pergunta 10, com as opções de muito pouco frequente (1) pouco frequente (2), frequente (3) muito frequente (4) e bastante frequente (5) para a frequência da utilização de medidas consideradas mais ou menos adequadas para prevenir a indisciplina.

Por último, uma pergunta aberta onde os professores são convidados a sugerir estratégias de redução de indisciplina. (Cf. Quadro 05).

Questionário aos professores sobre a indisciplina na escola (cf. Anexo 02)		
I Parte Identificação do Inquirido	Caracterização sociodemográfica Caracterização de contexto escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo 2. Idade 3. Habilitações Literárias 4. Número total de turmas que leciona 5. Número de disciplinas que leciona
II Parte Indisciplina na escola	Eixos de estudo	<ol style="list-style-type: none"> 6. Há indisciplina na escola? 7. Frequência com que ocorrem os casos mais comuns de indisciplina 8. Intensidade da gravidade dos tipos de indisciplina apresentados 9. Maior e menor obstáculo à disciplina 10. Frequência da utilização de medidas consideradas mais ou menos adequadas para prevenir a indisciplina 11. Estratégias para reduzir o número de casos de indisciplina

Quadro 05 – Descrição do questionário dos professores

6. Procedimentos Formais e Éticos

Para a obtenção dos resultados passámos por várias etapas onde definimos o problema, os objetivos, a população e a amostra.

Numa primeira fase, fizemos a revisão da literatura, com o intuito de conhecer as várias correntes teóricas bem como os métodos de investigação utilizados em trabalhos anteriores. Seguiu-se o questionário preliminar, testado pela Direção Pedagógica, três professores e cinco alunos, que detetou algumas falhas na

interpretação e cujo o processo serviu para serem corrigidas. Este procedimento é designado por Fortin (2009) de pré-teste, que significa “(...) ensaio de um instrumento de medida ou de um equipamento antes da sua utilização em maior escala” (p.373). Foi ainda feito o pedido de autorização à Direção da Escola para efetuar este estudo, tendo a escola mostrado recetividade.

Alunos e professores foram informados diretamente por nós em sala de aula sobre o motivo do estudo, a sua confidencialidade e necessidade de colaboração por parte de todos.

Em janeiro de 2016, foram distribuídos os questionários, numa primeira fase pelas turmas dos 5.º e 6.º anos na aula de Educação Cívica com o respetivo Diretor de Turma, e seguidamente pelos professores em reunião de Departamento após reunião de Conselho Pedagógico.

Os questionários dos alunos foram recolhidos pelos Diretores de Turma e os dos professores pelos Coordenadores de Departamento. Embora seja do conhecimento do corpo docente a importância da entrega dos questionários, a maioria dos professores não efetuou a entrega do mesmo. Foi dado um novo prazo para a recolha mas o mesmo não foi cumprido, tendo a amostra ficado pelos 46 professores e não 124 como inicialmente estava previsto. No capítulo seguinte são apresentados os resultados obtidos.

Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados e sua Análise -----

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos com a investigação efetuada, proceder a sua análise e discussão.

Fortin (2009) refere que “a análise dos dados permite produzir resultados que podem ser interpretados pelo investigador” (p.42). Os dados foram analisados em função do objeto de estudo.

A descrição e análise de resultados seguem a ordem pela qual foi elaborado o instrumento de recolha de dados.

Desta forma, organizámos tabelas de análise dos resultados obtidos, apresentando os respetivos valores absolutos e percentagens das respostas com o objetivo de extrair informação para dar resposta à nossa pergunta de partida para esta investigação – Quais os fatores causadores de indisciplina nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico numa Escola Portuguesa em Angola? Fizemos igualmente uma análise descritiva das afirmações graduadas pela escala tipo *Likert*.

1. Análise Descritiva

De seguida apresentamos os resultados obtidos, no que concerne aos alunos e professores, tendo como base toda a informação recolhida. Recorremos ao uso de tabelas com os respetivos dados estatísticos.

1.1. Alunos dos 5.º e 6.ºanos

Na tabela 9 está representada a opinião dos alunos sobre o grau de indisciplina na escola. Assim, verificamos que 40,82% (N=69) dos alunos do 5.º ano considera que há alguma indisciplina na escola, seguindo-se (21,30%, N=36) a

resposta muita indisciplina. Apenas 5,91% (N=10) considera que há pouca indisciplina na escola. No 6.º ano, 38,91% (N=72) dos alunos é de opinião que há alguma indisciplina, seguindo-se com 28,10% (N=52) a resposta muita indisciplina. Apenas 6,48% (N=12) considera que há pouca indisciplina na escola.

Tabela 9 – Grau de indisciplina na escola

	5.º ano		6.º ano		
	N	%	N	%	
1 muito pouca	21	12,45%	1 muito pouca	8	4,35%
2 pouca	10	5,91%	2 pouca	12	6,48%
3 alguma	69	40,82%	3 alguma	72	38,91%
4 muita	36	21,30%	4 muita	52	28,10%
5 bastante	33	19,52%	5 bastante	41	22,16%
Total	169	100,00%	Total	185	100,00%

As tabelas 10 e 11 apresentam os dados relativos aos casos mais comuns de indisciplina, segundo a opinião dos alunos. Assim, no 5.º ano, 43,19% (N=73) concorda plenamente que não é pontual a chegar às aulas; 36,68% (N=62) concorda que não é obediente aos professores; 39,05% (N=66) discorda que esquece o material para a aula e 73,96% (N=125) discorda plenamente que falta às aulas por desinteresse. No que concerne ao 6.º ano, 57,29% (N=106) também concorda plenamente que não é pontual a chegar às aulas; 42,70% (N=79) concorda que não é obediente aos professores; 58,91% (N=109) discorda que esquece o material para a aula e 90,81% (N=168) discorda plenamente que agride verbalmente os professores e que falta às aulas por desinteresse.

Tabela 10 – Casos mais comuns de indisciplina – 5.º ano

	5.º ano									
	1. Concordo Plenamente		2. Concordo		3. Discordo		4. Discordo Plenamente		Total	
	N	%								
01 Agrido fisicamente os meus colegas	35	20,71	13	7,69	25	14,80	96	56,80	169	100,00
02 Não sou obediente aos professores	54	31,95	62	36,68	24	14,20	29	17,17	169	100,00
03 Falo sem autorização	28	16,56	30	17,75	51	30,19	60	35,50	169	100,00
04 Agrido verbalmente os professores	34	20,11	4	2,36	7	4,16	124	73,37	169	100,00
05 Agrido verbalmente os meus colegas	31	18,34	13	7,70	36	21,30	89	52,66	169	100,00
06 Digo palavrões nas aulas	35	20,70	2	1,20	12	7,10	120	71,00	169	100,00
07 Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	33	19,52	6	3,55	25	14,80	105	62,13	169	100,00
08 Esqueço-me de trazer o material para a aula	20	11,83	48	28,40	66	39,05	35	20,72	169	100,00
09 Não sou pontual a chegar às aulas	73	43,19	37	21,90	21	12,43	38	22,48	169	100,00
10 Estou distraído nas aulas	30	17,75	42	24,85	58	34,31	39	23,09	169	100,00
11 Falto às aulas por desinteresse	35	20,71	1	0,60	8	4,73	125	73,96	169	100,00
12 Ameaço os colegas na escola	34	20,13	4	2,36	18	10,65	113	66,86	169	100,00
13 Faço barulho e grito nos corredores	33	19,52	11	6,50	36	21,30	90	52,68	169	100,00
14 Entro e saio da sala de aula de forma desordeira	31	18,35	17	10,05	36	21,30	85	50,30	169	100,00

Tabela 11 – Casos mais comuns de indisciplina – 6.º ano

	6.º ano									
	1. Concordo Plenamente		2. Concordo		3. Discordo		4. Discordo Plenamente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Agrido fisicamente os meus colegas	5	2,71	5	2,71	44	23,77	131	70,81	185	100,00
02 Não sou obediente aos professores	88	47,56	79	42,70	12	6,48	6	3,26	185	100,00
03 Falo sem autorização	5	2,71	24	12,97	82	44,32	74	40,00	185	100,00
04 Agrido verbalmente os professores	3	1,62	0	0	14	7,57	168	90,81	185	100,00
05 Agrido verbalmente os meus colegas	3	1,62	9	4,88	47	25,40	126	68,10	185	100,00
06 Digo palavrões nas aulas	2	1,08	3	1,62	16	8,66	164	88,64	185	100,00
07 Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	2	1,08	3	1,62	28	15,14	152	82,16	185	100,00
08 Esqueço-me de trazer o material para a aula	3	1,62	27	14,61	109	58,91	46	24,86	185	100,00
09 Não sou pontual a chegar às aulas	106	57,29	50	27,02	21	11,35	8	4,34	185	100,00
10 Estou distraído nas aulas	6	3,24	39	21,08	102	55,13	38	20,55	185	100,00
11 Falto às aulas por desinteresse	1	0,55	3	1,62	13	7,02	168	90,81	185	100,00
12 Ameaço os colegas na escola	3	1,62	3	1,62	29	15,68	150	81,08	185	100,00
13 Faço barulho e grito nos corredores	4	2,18	8	4,32	50	27,02	123	66,48	185	100,00
14 Entro e saio da sala de aula de forma desordeira	6	3,24	7	3,80	54	29,18	118	63,78	185	100,00

As tabelas 12 e 13 apresentam a frequência com que os colegas “maltratam os outros”. Os resultados obtidos mostram que 94,67% (N=160) dos alunos do 5.º ano nunca roubaram alguma coisa nem tentaram colocar amigos de algum colega seu contra outros; 35,50% (N=60) afirma que já insultou alguém uma vez e 15,97% (N=27) recusou-se a falar com alguém duas ou mais vezes. No 6.º ano, os resultados

são muito semelhantes, variando ligeiramente no valor da percentagem; assim, 98,91% (N=183) nunca tentou colocar os amigos de algum colega seu contra outros; 35,67% (N=66) insultou alguém uma vez e 18,91% (N=35) recusou-se a falar com alguém duas ou mais vezes.

Tabela 12 – Frequência com que se maltratam os colegas – 5.º ano

	5.º ano							
	0 Nunca		1 uma vez		2 duas ou mais vezes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Agrido fisicamente os meus colegas	124	73,37	39	23,08	6	3,55	169	100,00
02 Estraguei as coisas de alguém	155	91,71	13	7,70	1	0,59	169	100,00
03 Insultei alguém	90	53,25	60	35,50	19	11,25	169	100,00
04 Feri alguém fisicamente	150	88,75	15	8,87	4	2,38	169	100,00
05 Fiz com que outras pessoas deixassem de falar comigo	128	75,75	30	17,75	11	6,50	169	100,00
06 Roubei alguma coisa	160	94,67	7	4,15	2	1,18	169	100,00
07 Recusei-me a falar com alguém	105	62,13	37	21,90	27	15,97	169	100,00
08 Gozei com alguém por causa da aparência	135	79,88	32	18,94	2	1,18	169	100,00
09 Levei coisas de alguém sem autorização	147	86,98	21	12,43	1	0,59	169	100,00
10 Tentei estragar as coisas de alguém	158	93,49	10	5,92	1	0,59	169	100,00
11 Tentei colocar os meus amigos contra outros e	152	89,94	16	9,47	1	0,59	169	100,00
12 Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	160	94,67	7	4,15	2	1,1	169	100,00
13 Dei um murro a alguém	139	82,24	23	13,62	7	4,14	169	100,00
14 Dei um pontapé a alguém	125	73,96	37	21,90	7	4,14	169	100,00
15 Tentei meter alguém em sarilhos	155	91,73	11	6,50	3	1,77	169	100,00

Tabela 13 – Frequência com que se maltratam os colegas – 6.º ano

	6.º ano							
	0 Nunca		1 Uma vez		2 Duas ou mais vezes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Agrido fisicamente os meus colegas	153	82,72	26	14,04	6	3,24	185	100,00
02 Estraguei as coisas de alguém	173	93,51	11	5,95	1	0,54	185	100,00
03 Insultei alguém	95	51,36	66	35,67	24	12,97	185	100,00
04 Feri alguém fisicamente	166	89,74	15	8,10	4	2,16	185	100,00
05 Fiz com que outras pessoas deixassem de falar comigo	136	73,52	41	22,16	8	4,32	185	100,00
06 Roubei alguma coisa	178	96,22	3	1,62	4	2,16	185	100,00
07 Recusei-me a falar com alguém	92	49,74	58	31,35	35	18,91	185	100,00
08 Gozei com alguém por causa da aparência	156	84,33	23	12,43	6	3,24	185	100,00
09 Levei coisas de alguém sem autorização	164	88,65	20	10,81	1	0,54	185	100,00
10 Tentei estragar as coisas de alguém	182	98,38	2	1,09	1	0,54	185	100,00
11 Tentei colocar os meus amigos contra outros	177	95,68	8	4,32	0	0	185	100,00
12 Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	183	98,91	2	1,08	0	0	185	100,00
13 Dei um murro a alguém	160	86,48	20	10,82	5	2,70	185	100,00
14 Dei um pontapé a alguém	144	77,85	32	17,29	9	4,86	185	100,00
15 Tentei meter alguém em sarilhos	176	95,14	7	3,78	2	1,08	185	100,00

No que diz respeito à frequência com que se é agredido pelos colegas, verificamos nas tabelas 14 e 15 que no 5.º ano, 85,79% (N=145) nunca lhe tentaram estragar as coisas; 27,81 (N=47) foi insultado uma vez e 15,98% (N=27) foi insultado duas ou mais vezes, ou fizeram com que outras pessoas deixassem de falar com eles,

foi gozado por causa da aparência e tentaram colocar os seus amigos contra eles duas ou mais vezes. No 6.º ano, nunca houve a tentativa de lhe estragarem as coisas, representada por 93,51% (N=173); 23,78% (N=44) diz ter sido insultado uma vez e 27,56% (N=51) afirma ter sido insultado duas ou mais vezes.

Tabela 14 – Frequência com que se é agredido pelos colegas – 5.º ano

	5.º ano						Total	
	0 Nunca		1 Uma vez		2 Duas ou mais vezes		N	%
	N	%	N	%	N	%		
01 Fui agredido pelos meus colegas	133	78,69	27	15,97	9	5,34	169	100,00
02 Estragaram coisas minhas	130	76,92	31	18,34	8	4,74	169	100,00
03 Insultaram-me	95	56,22	47	27,81	27	15,97	169	100,00
04 Feriram-me fisicamente	133	78,70	25	14,80	11	6,50	169	100,00
05 Fizeram com que outras pessoas deixassem de falar comigo	117	69,24	25	14,79	27	15,97	169	100,00
06 Roubaram-me alguma coisa	116	68,64	35	20,71	18	10,65	169	100,00
07 Recusaram-se a falar com alguém	105	62,14	42	24,85	22	13,01	169	100,00
08 Gozaram comigo por causa da aparência	109	64,50	33	19,53	27	15,97	169	100,00
09 Levaram coisas minhas sem a minha autorização	121	71,59	28	16,58	20	11,83	169	100,00
10 Tentaram estragar as minhas coisas	145	85,79	22	13,01	2	1,20	169	100,00
11 Tentei colocar os meus amigos contra mim	116	68,63	26	15,40	27	15,97	169	100,00
12 Tentaram colocar os amigos de algum colega contra mim	139	82,24	22	13,01	8	4,75	169	100,00
13 Deram-me um murro	144	85,20	19	11,25	6	3,55	169	100,00
14 Deram-me um pontapé	129	76,34	30	17,75	10	5,91	169	100,00
15 Tentaram meter-me em sarilhos	136	80,49	22	13,01	11	6,50	169	100,00

Tabela 15 – Frequência com que se é agredido pelos colegas – 6.º ano

	6.º ano							
	0 Nunca		1 Uma vez		2 Duas ou mais vezes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Fui agredido pelos meus colegas	157	84,86	17	9,20%	11	5,94	185	100,00
02 Estragaram coisas minhas	168	90,81	15	8,10	2	1,09	185	100,00
03 Insultaram-me	90	48,66	44	23,78	51	27,56	185	100,00
04 Feriram-me fisicamente	168	90,81	8	4,32	9	4,86	185	100,00
05 Fizeram com que outras pessoas deixassem de falar comigo	148	80,01	21	11,35	16	8,64	185	100,00
06 Roubaram-me alguma coisa	152	82,00	19	10,28	14	7,56	185	100,00
07 Recusaram-se a falar com alguém	132	71,35	35	18,93	18	9,72	185	100,00
08 Gozaram comigo por causa da aparência	128	69,18	24	12,99	33	17,83	185	100,00
09 Levaram coisas minhas sem a minha autorização	145	78,39	27	14,59	13	7,02	185	100,00
10 Tentaram estragar as minhas coisas	173	93,51	8	4,32	4	2,17	185	100,00
11 Tentei colocar os meus amigos contra mim	135	72,97	34	18,39	16	8,64	185	100,00
12 Tentaram colocar os amigos de algum colega contra mim	164	88,64	14	7,58	7	3,78	185	100,00
13 Deram-me um murro	171	92,43	7	3,79	7	3,78	185	100,00
14 Deram-me um pontapé	143	77,30	28	15,14	14	7,56	185	100,00
15 Tentaram meter-me em sarilhos	134	72,43	26	14,06	25	13,51	185	100,00

No que respeita à intensidade da gravidade de tipos de indisciplina, nas tabelas 16 e 17, verificamos que 14,20% (N=24) dos alunos do 5.º ano considera que falar muito alto é nada grave e 46,74% (N=79) pouco grave; 56,21% (N=95) tem a opinião de que falar sem autorização perturbando as aulas é grave e que agredir

verbalmente os professores/adultos é muito grave, com 85,20% (N=144). No que concerne à opinião dos alunos do 6.º ano, verificamos que é nada grave falar muito alto para 10,81% (N=20) e pouco grave para 60% (N=111) dos alunos. Falar sem autorização perturbando as aulas é para estes alunos grave, com 60,54% (N=112), e agredir verbalmente os professores e alunos é muito grave, com 82,16% (N=152) de respostas.

Tabela 16 – Intensidade da gravidade de tipos de indisciplina – 5.º ano

	5.º ano									
	Nada grave		Pouco grave		Grave		Muito grave		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Agredir os colegas	5	2,95	7	4,14	57	33,72	100	59,19	169	100,00
02 Chantagear os colegas	8	4,73	29	17,15	87	51,50	45	26,62	169	100,00
03 Falar muito alto	24	14,20	79	46,74	54	31,96	12	7,10	169	100,00
04 Entrada e saída das aulas de forma desordeira	9	5,32	59	34,91	71	42,02	30	17,75	169	100,00
05 Utilizar linguagem imprópria	8	4,73	19	11,24	53	31,37	89	52,66	169	100,00
06 Não aceitar as ordens dos adultos	9	5,32	12	7,10	57	33,74	91	53,84	169	100,00
07 Gozar com os colegas	7	4,14	19	11,25	84	49,70	59	34,91	169	100,00
08 Gozar com os adultos	6	3,55	7	4,14	44	26,04	112	66,27	169	100,00
09 Falar sem autorização perturbando as aulas	9	5,34	23	13,60	95	56,21	42	24,85	169	100,00
10 Sair do lugar, fazer barulho e outros desacatos perturbando a aula	7	4,14	10	5,92	70	41,42	82	48,52	169	100,00
11 Agredir verbalmente os professores/adultos	7	4,16	1	0,59	17	10,05	144	85,20	169	100,00
12 Estar distraído nas aulas	8	4,75	48	28,40	85	50,29	28	16,56	169	100,00

Tabela 17 – Intensidade da gravidade de tipos de indisciplina – 6.º ano

	6.º ano									
	Nada grave		Pouco grave		Grave		Muito grave		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Agredir os colegas	2	1,09	5	2,70	66	35,67	112	60,54	185	100,00
02 Chantagear os colegas	6	3,26	45	24,32	99	53,51	35	18,91	185	100,00
03 Falar muito alto	20	10,81	111	60,00	47	25,40	7	3,79	185	100,00
04 Entrada e saída das aulas de forma desordeira	13	7,02	77	41,62	76	41,09	19	10,27	185	100,00
05 Utilizar linguagem imprópria	2	1,08	21	11,35	72	38,93	90	48,64	185	100,00
06 Não aceitar as ordens dos adultos	7	3,78	8	4,32	75	40,55	95	51,35	185	100,00
07 Gozar com os colegas	4	2,16	28	15,15	101	54,59	52	28,10	185	100,00
08 Gozar com os adultos	3	1,62	10	5,40	45	24,34	127	68,64	185	100,00
09 Falar sem autorização perturbando as aulas	4	2,16	39	21,09	112	60,54	30	16,21	185	100,00
10 Sair do lugar, fazer barulho e outros desacatos perturbando a aula	5	2,70	9	4,87	95	51,35	76	41,08	185	100,00
11 Agredir verbalmente os professores/adultos	3	1,62	4	2,17	26	14,05	152	82,16	185	100,00
12 Estar distraído nas aulas	19	10,27	74	40,00	78	42,17	14	7,56	185	100,00

A tabela 18 apresenta os resultados sobre o menor e o maior obstáculo à disciplina. Enquanto que para os alunos do 5.º ano, o maior obstáculo à disciplina são as medidas corretivas pouco severas, com 77,51% (N=131), para o 6.º ano consiste no não cumprimento do Regulamento Interno, com um total de 72,97% (N=135) respostas. Quanto ao menor obstáculo à disciplina, os alunos do 5.º ano referem a falta de sala de convívio (74,55%, N=126) e os alunos do 6.º ano a falta de regras uniformes (66,48%, N=123).

Tabela 18 – Menor e maior obstáculo à disciplina

	5.º ano						6.º ano					
	1 menor		8 maior		Total		1 menor		8 maior		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Falta de sala de convívio	126	74,55	43	25,45	169	99,99	118	63,78	67	36,22	185	100,00
02 Falta de vigilantes	118	69,82	51	30,18	169	99,99	112	60,55	73	39,45	185	100,00
03 Falta de tempo para conviver dentro da escola	111	65,68	58	34,32	169	99,99	107	57,82	78	42,18	185	100,00
04 Falta de autoridade das vigilantes	71	42,02	98	57,98	169	100,00	60	32,44	125	67,56	185	100,00
05 Falta de autoridade dos professores	58	34,32	111	65,68	169	99,99	72	38,92	113	61,08	185	100,00
06 Falta de regras uniformes	99	58,58	70	41,42	169	99,99	123	66,48	62	33,52	185	100,00
07 Não cumprimento do Regulamento Interno	39	23,08	130	76,92	169	99,99	50	27,03	135	72,97	185	100,00
08 Medidas corretivas pouco severas	38	22,49	131	77,51	169	99,99	69	37,30	116	62,70	185	100,00

Relativamente às medidas menos e mais adequadas para prevenir a indisciplina, 61,53% (N=104) dos alunos do 5.º ano consideram que ser chamado à atenção pelo professor é a menos adequada, sendo a ordem de saída com marcação de falta a mais adequada, com um resultado de 73,37% (N=124). Já o 6.º ano é de opinião que o menos adequado para prevenir a indisciplina é o contrato/negociação, com 65,40% (N=121) de respostas, e a mais adequada é a advertência escrita, com 74,05% (N=137).

Tabela 19 – Medidas menos e mais adequadas para prevenir a indisciplina

	5.º ano						6.º ano				Total	
	1 menos		8 mais		total		1 menos		8 mais			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Ser chamado à atenção pelo professor	104	61,53	65	38,47	169	99,99	109	58,92	76	41,08	185	100,00
02 Levar um recado na caderneta	101	59,77	68	40,23	169	99,99	66	35,68	119	64,32	185	100,00
03 Advertência verbal	67	39,65	102	60,35	169	99,99	74	40,00	111	60,00	185	100,00
04 Advertência escrita	56	33,14	113	66,86	169	99,99	48	25,95	137	74,05	185	100,00
05 Contrato/Negociação	101	59,77	68	40,23	169	99,99	121	65,40	64	34,60	185	100,00
06 Suspensão	58	34,32	111	65,68	169	99,99	62	33,52	123	66,48	185	100,00
07 Trabalho comunitário	54	31,96	115	68,04	169	99,99	73	39,46	112	60,54	185	100,00
08 Ordem de saída com marcação de falta	45	26,63	124	73,37	169	99,99	60	32,44	125	67,56	185	100,00

Na tabela 20, tratando-se de uma resposta aberta sobre estratégias para reduzir a indisciplina na escola, segundo a opinião dos alunos, foi realizada uma análise de conteúdo, o que resultou em 16 categorias de respostas. Assim, num universo de 159 respostas dos alunos do 5.º ano, verificamos que 34 respostas indicam que haver mais vigilância é uma estratégia de redução de indisciplina, seguindo-se o maior rigor por parte dos professores, com 16 respostas. No 6.º ano, num universo de 135 respostas obtidas, verificamos as mesmas estratégias, com 31 e 19 respostas, respetivamente.

Tabela 20 – Estratégias de redução de indisciplina

	5.º ano N	6.º ano N
01 Mais vigilantes	34	31
02 Mais suspensões	12	9
03 Maior rigor dos professores	16	19
04 Expulsão	2	2
05 Informar Encarregados de Educação	6	4
06 Ficar sem intervalo	13	7
07 Atribuir mais castigos	12	9
08 Alertar mais para comportamentos indisciplinados	9	4
09 Fazer trabalho comunitário	10	10
10 Colocar câmeras de vigilância	8	5
11 Acatar ordens dos professores	5	5
12 Dialogar com os alunos	11	9
13 Parar de fazer o <i>bullying</i>	7	9
14 Sala 13	7	10
15 Escrever recados na Caderneta	4	11
16 Dizer a verdade	3	0
TOTAL	159	135

1.2. Professores

De seguida apresentamos os resultados obtidos com a análise dos questionários aplicados aos professores.

Na tabela seguinte podemos verificar que mais de metade dos professores inquiridos, 65,21% (N=30), considera que há alguma indisciplina na escola, seguindo-se a percentagem de 21,73% (N=10) que refere que há muita indisciplina.

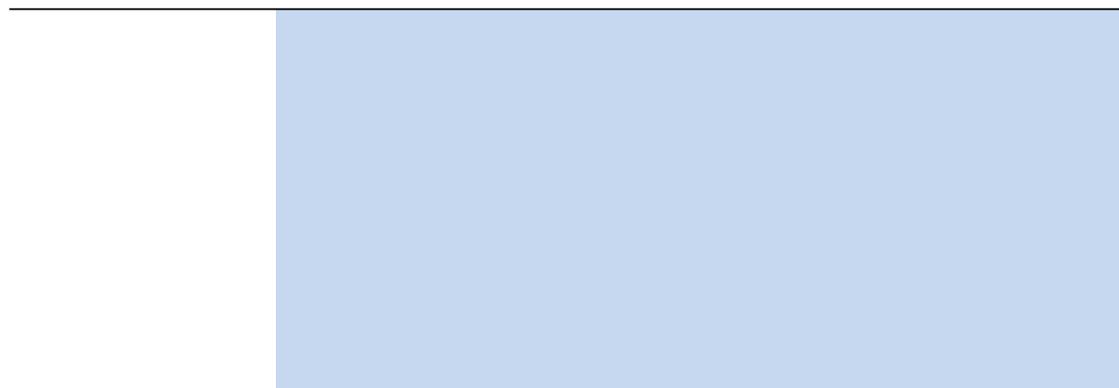
Tabela 21 – Grau de indisciplina na escola

	Professores	
	N	%
1 muito pouca	0	0%
2 pouca	5	10,86%
3 alguma	30	65,21%
4 muita	10	21,73%
5 bastante	1	2,17%
Total	46	100%

Os casos de indisciplina que são considerados menos frequentes são: agredir e chantagear os colegas (19,56%, N=9). Os casos mais frequentes referem-se a: sair do lugar, fazer barulhos e outros desacatos, perturbando a aula (50%, N=23 de respostas muito frequente). Também 54,34% (N=25) dos professores considera que falar muito alto é um comportamento bastante frequente (tabela 22).

Tabela 22 – Frequência dos casos mais comuns de indisciplina

	Professores											
	1 Muito pouco frequente		2 Pouco frequente		3 Frequente		4 Muito frequente		5 Bastante frequente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Agredir os colegas	9	19,56	19	41,30	6	13,04	9	19,58	3	6,52	46	100,00
02 Chantagear os colegas	9	19,56	24	52,17	9	19,58	4	8,69	0	0	46	100,00
03 Falar muito alto	2	4,36	3	6,52	8	17,39	8	17,39	25	54,34	46	100,00
04 Entrada e saída das aulas	3	6,52	7	15,23	8	17,39	22	47,82	6	13,04	46	100,00
05 Utilizar linguagem imprópria	5	10,87	9	19,56	19	41,30	7	15,23	6	13,04	46	100,00
06 Não aceitar as ordens dos adultos	3	6,52	11	23,93	19	41,30	10	21,73	3	6,52	46	100,00
07 Gozar com os colegas	0	0	6	13,04	12	26,08	22	47,82	6	13,04	46	100,00
08 Gozar com os adultos	5	10,87	8	17,39	10	21,74	18	39,13	5	10,87	46	100,00
09 Falar sem autorização	4	8,71	5	10,87	21	45,65	10	21,73	6	13,04	46	100,00



Seguidamente (tabela 23), apresentamos os resultados obtidos para a intensidade da gravidade de tipos de indisciplina. O comportamento de falar muito alto é considerado pouco grave (32,6%, N=15) e grave (54,34%, N=25). Os comportamentos indicados como sendo de maior gravidade são: agredir verbalmente os professores/adultos (89,15%, N=41), não aceitar as ordens dos adultos (73,92%, N=34), agredir os colegas (67,39, N=31), chantagear os colegas (60,88%, N=28) e gozar com os adultos (60,88%, N=28).

Tabela 23 - Intensidade da gravidade de tipos de indisciplina

	Professores									
	Nada grave		Pouco grave		Grave		Muito grave		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Agredir os colegas	1	2,17	4	8,71	10	21,73	31	67,39	46	100,00
02 Chantagear os colegas	0	0,00	3	6,52	15	32,60	28	60,88	46	100,00
03 Falar muito alto	0	0,00	15	32,60	25	54,34	6	13,06	46	100,00
04 Entrada e saída das aulas de forma desordeira	1	2,17	13	28,26	23	50,00	9	19,57	46	100,00
05 Utilizar linguagem imprópria	1	2,17	3	6,52	19	41,31	23	50,00	46	100,00
06 Não aceitar as ordens dos adultos	1	2,17	3	6,52	8	17,39	34	73,92	46	100,00
07 Gozar com os colegas	1	2,17	4	8,71	19	41,30	22	47,82	46	100,00



Na tabela seguinte, verificamos que a falta de sala de convívio é considerado por 69,56% (N=32) dos professores inquiridos como sendo o menor obstáculo à disciplina, enquanto que o não cumprimento do Regulamento Interno é indicado como o maior obstáculo à disciplina, com 91,30% (N=42).

Tabela 24 - Menor e maior obstáculo à disciplina

	Professores					
	1 menor		5 maior		Total	
	N	%	N	%	N	%
01 Falta de sala de convívio	32	69,56	14	30,44	46	100,00
02 Falta de recursos humanos	18	39,13	28	60,87	46	100,00
03 Origem social e cultural dos alunos	16	34,78	30	65,22	46	100,00
04 Falta de tempo para conviver dentro da escola	20	43,47	26	56,53	46	100,00
05 Falta de autoridade das vigilantes	9	19,56	37	80,44	46	100,00
06 Falta de autoridade dos professores	11	23,91	35	76,09	46	100,00
07 Inexistência de regras uniformes	12	26,08	34	73,92	46	100,00
08 Não cumprimento de regras estipuladas no Regulamento Interno	4	8,70	42	91,30	46	100,00
09 Medidas corretivas pouco severas para alunos indisciplinados	8	17,40	38	82,60	46	100,00

A tabela 25 apresenta os dados relativos à frequência das medidas para prevenir a indisciplina. Assim, verificamos que é muito pouco frequente a expulsão da escola, com 82,62% (N=38), seguindo-se a suspensão até 3 dias úteis (45,65%, N=21) como pouco frequente. A advertência verbal é a medida mais utilizada (60,90%, N=28), seguida da advertência escrita (28,28%, N=13) para a resposta muito frequente e de (45,65%, N=13) como medida frequente.

Tabela 25 – Frequência das medidas menos e mais adequadas para prevenir a indisciplina

	Professores											
	1 Muito pouco frequente		2 Pouco frequente		3 Frequente		4 Muito frequente		5 Bastante frequente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 Advertência verbal	1	2,17	5	10,86	5	10,86	7	15,21	28	60,90	46	100,00
02 Advertência escrita	2	4,34	4	8,69	21	45,65	13	28,28	6	13,04	46	100,00
03 Contrato/ Negociação	9	19,56	6	13,04	20	43,50	7	15,21	4	8,69	46	100,00
04 Trabalho Comunitário	23	50,00	5	10,86	8	17,41	5	10,86	5	10,86	46	100,00
05 Ordem de saída de sala de aula com marcação de falta	4	8,69	8	17,41	17	36,95	10	21,73	7	15,21	46	100,00
06 Mudança de turma	29	63,07	10	21,73	5	10,86	2	4,34	0	0	46	100,00
07 Repreensão registada	6	13,04	17	36,97	9	19,56	11	23,91	3	6,52	46	100,00
08 Suspensão até 3 dias úteis	12	26,08	21	45,65	6	13,04	6	13,06	1	2,17	46	100,00
09 Suspensão entre 4 a 12 dias úteis	31	67,41	9	19,56	1	2,17	3	6,52	2	4,34	46	100,00
10 Transferência de escola	37	80,46	4	8,69	2	4,34	2	4,34	1	2,17	46	100,00
11 Expulsão da escola	38	82,62	3	6,52	3	6,52	1	2,17	1	2,17	46	100,00

Por fim, a tabela 26 indica como principais estratégias para a redução da indisciplina, segundo a opinião dos professores: uma maior vigilância, seguindo-se da sensibilização por parte da escola para esta questão através da realização de debates e palestras para os alunos.

Tabela 26 – Estratégias de redução de indisciplina

Professores		
Estratégias de redução de indisciplina	N	%
1 Maior vigilância	19	41,30%
2 Sensibilização por parte da escola com debates/palestras para os alunos	15	32,60%
3 Aumento de medidas sancionatórias	10	21,76%
4 Redução do número de alunos por turma	1	2,17%
5 Criação de mais convívio entre alunos	1	2,17%
Total	46	100,00%

2. Discussão dos Resultados

Neste ponto pretendemos dar resposta aos objetivos enunciados e relacionar os dados obtidos com o enquadramento teórico efetuado.

Desta forma, e respondendo ao primeiro objetivo (verificar se alunos e professores consideram que há indisciplina na escola), constatámos que ambos os grupos de inquiridos, alunos e professores, consideram que há alguma indisciplina na escola, opinião esta que vai ao encontro da ideia de que o fenómeno da indisciplina escolar é um tema que continua a estar na ordem do dia e a necessitar de mais investigação (Amado, 2009; Damião, 1997; Guerra, 2001; Guerra, 2002; Pereira, 2002). Também para Estrela (1994), “a escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente, e por isso, poderá ver-se a indisciplina, que atualmente perturba a vida de muitas

escolas, como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral” (p.13).

Quanto ao segundo objetivo definido (conhecer a opinião dos alunos sobre situações de (in)disciplina), verificámos que tanto os alunos do 5.º como do 6.º ano concordam plenamente que o facto de não serem pontuais contribui para a indisciplina. Também a maioria dos alunos manifesta que o não ser obediente aos professores é um dos casos mais comuns de indisciplina na escola investigada.

Já os professores, quando solicitados a responder sobre os casos mais comuns de indisciplina, dando resposta ao terceiro objetivo (identificar situações e comportamentos nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico potenciadores / causadores de indisciplina) são de opinião que é muito frequente a existência dos seguintes comportamentos: sair do lugar, fazer barulhos e outros desacatos, perturbando a aula, e também falar muito alto.

Identificar a frequência com que se “maltratam” os outros é o objetivo que se segue. Os dados recolhidos mostram-nos que a maioria dos alunos do 5.º e do 6.º anos, de uma forma geral, já insultaram alguém pelo menos uma vez. Por outro lado, verificámos que, no que respeita à frequência com que se é agredido pelos colegas, os alunos do 5.º ano foram na sua maioria insultados e gozados pela sua aparência pelo menos uma vez. Os alunos do 6.º ano foram, na maioria, insultados uma vez ou mais do que uma vez.

Relativamente à identificação da intensidade e gravidade dos atos indisciplinados, objetivo cinco, tanto os alunos do 5.º como do 6.º anos consideram que falar sem autorização perturbando as aulas é grave e agredir verbalmente professores e adultos é muito grave. Constatámos também que os professores têm a mesma opinião, isto é, consideram grave o facto de os alunos falarem alto e muito

grave a agressão verbal pelos alunos. Estes dados revelam que os alunos têm consciência dos atos indisciplinados que praticam, que desautorizam o professor.

Propusémo-nos ainda identificar os principais obstáculos à disciplina (objetivo seis). Desta forma, verificámos que quer para professores quer para os alunos do 5.º ano, o facto de não terem sala de convívio representa um obstáculo menor à disciplina. Já para os alunos do 6.º ano, consiste na falta de regras uniformes. No que respeita ao maior obstáculo à disciplina, foram salientados com maior percentagem os seguintes fatores: medidas corretivas pouco severas (alunos do 5.º ano e professores), e para os alunos do 6.º ano, o não cumprimento do Regulamento Interno, sendo este documento segundo Carita (1997), “frequentemente um quadro normativo relativamente abstrato e dirigido à vida geral da escola, tendo no entanto algumas dessas normas expressa incidência ao nível da sala de aula” (p.87).

Também para Cardoso (2013), “ter regras, ajudar os alunos a compreendê-las e a aplicá-las previne, desde logo, que situações de indisciplina ocorram, baseado em 3 passos: 1.regras, 2.consequências, recompensa (p.203). Um outro autor, Slavin (2006), defende que as regras devem ser poucas, fazer sentido e devem ser vistas pelos alunos como justas e explicadas de forma clara e intencional, de forma a justificar a sua autoridade moral. Deve ser solicitado aos alunos que cooperem na definição de regras e facultem exemplos de regras já definidas. Desta forma, os alunos sentem-se mais participativos discutindo o tema e estabelecem regras que todos devem respeitar. Também de acordo com Amado e Freire (2005), para haver disciplina numa sala de aula é necessário ter em consideração a interligação entre a gestão da sala de aula, assim como as funções do papel de liderança do professor.

Conhecer as respostas dos professores / alunos para a prevenção da indisciplina foi o sétimo objetivo. Começando pelos alunos, estes definiram como

medida menos adequada o ser chamado à atenção pelo professor e como mais adequada a ordem de saída da sala de aula para os alunos (5.º ano). A medida de contrato/negociação é considerada pela maioria dos alunos do 6.º ano como sendo a menos adequada e manifestam que a advertência escrita será mais adequada para evitar atos indisciplinados. No que respeita aos professores, estes consideram que a expulsão da escola é a medida menos adequada e também a menos frequente, enquanto a a advertência verbal é considerada a mais adequada e a mais frequente. Como refere Carita (2012), “o que faz os professores mais eficazes é a ênfase colocada na prevenção dos problemas e na associação entre esta e uma boa gestão da sala de aula” (p.96). Também muito importante é a “criação de um clima predominantemente positivo quer no domínio da relação, quer no domínio da organização do trabalho” (p.97).

Por último, solicitamos aos inquiridos que indicassem medidas/estratégias para a redução da indisciplina. Assim, destacamos que mais vigilância é a primeira estratégia apontada pelos alunos dos 5.º e 6.º anos, seguindo-se o maior rigor por parte dos professores. Este resultado vai ao encontro da opinião de Cardoso (2013), quando refere que “o professor deve impor uma conduta de exigência. A exigência e o rigor contrapõem-se ao facilitismo” (p.96). Acrescenta ainda que “o professor é isso mesmo e não um colega mais velho (...) que a autoridade não significa não diálogo, nem eu “posso, quero e mando”, afirmando de seguida que “manter autoridade em sala de aula é fundamental” (p.97). Para os professores, a estratégia passa também por haver maior vigilância, seguindo-se a sensibilização por parte da escola para esta temática com a realização de debates/palestras para os alunos, tornando a escola numa escola positiva onde há sentido de comunidade, continuidade e coerência, sendo esta a imagem de marca das “boas escolas” (Cardoso, 2013, p.263).

Conclusão

Iniciámos este trabalho com o intuito de encontrar pistas de reflexão sobre a indisciplina numa Escola Portuguesa em Angola. Não foi nossa presunção encontrar soluções e explicações definitivas. Conhecemos as limitações do presente estudo, nomeadamente o facto de termos somente inquirido alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade numa escola que acolhe alunos desde o pré-escolar até ao 12.º ano. Desta forma, não podemos generalizar os resultados obtidos para outros níveis de ensino nem para outras escolas com características semelhantes.

A revisão da literatura e a investigação realizada permitiu-nos retirar algumas conclusões que passamos agora a descrever. Assim, vimos que são vários os conceitos de indisciplina bem como os fatores causadores da mesma que passam quer por professores quer por alunos.

No nosso estudo podemos constatar que os alunos inquiridos têm consciência dos seus comportamentos indisciplinados e que estes perturbam a comunicação e a relação com outros colegas e professores, podendo ter consequências graves no aproveitamento escolar. Os professores, por sua vez, utilizam fundamentalmente, em situações de indisciplina, as advertências verbais, o que também interfere na comunicação e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de maior vigilância e a definição e aplicação de regras claras e objetivas foram medidas salientadas pelos sujeitos inquiridos no sentido de prevenir situações de indisciplina.

Face também aos resultados obtidos, realçamos a necessidade de promover a participação e a reflexão de todos os agentes educativos, em colaboração com a comunidade educativa, no sentido de elaborar estratégias para a prevenção e melhoria

de comportamentos perturbadores/ indisciplinados que passam pela definição clara de regras uniformes com os alunos; por uma supervisão eficaz, reforçada com formação e o envolvimento dos pais/encarregados de educação e restante comunidade, corroborando a ideia de alguns autores como (Amado 2001; Etrela 1994).

Salienta-se também a importância do envolvimento da família que Azevedo (2011) destaca como sendo importante a criação de laços entre escola e família. No entanto, para envolver a comunidade “requer um árduo trabalho (...) uma grande capacidade de diálogo (...) a disponibilidade para ouvir” (p.248).

Também a articulação com as diferentes estruturas de coordenação educativa, nomeadamente, gabinete de coordenação e gabinete de psicologia para prevenir e/ou responder às situações e comportamentos diagnosticados, foi sugerida pela maioria dos professores e alunos.

No que respeita aos professores, corroboramos com a opinião de Estrela (1996), quando refere que a prevenção da indisciplina deve ser uma prioridade na formação inicial e contínua dos professores, pois é necessário “preparar o professor para encontrar por si as respostas aos problemas relacionais que lhe são postos na sua prática letiva” (p.36).

Destacamos ainda o papel das vigilantes que se revelam insuficientes para o número de alunos e espaços, algumas sem experiência e sem formação adequada. Como expõe Pereira (2005), “vivem ... momentos difíceis na escola, muitas vezes devido a uma má gestão do poder (tolerância excessiva ou prepotência) que, sendo percebida pelos alunos, os leva a não acatarem ordens ou a reagirem de forma agressiva” (p. 5).

Também Domingues (1995) relata que “aos funcionários é atribuído o papel de educadores morais nos espaços não letivos. Contudo, eles raramente manifestam possuir uma formação adequada ao desempenho deste papel” (p.91). É por isso importante investir na formação das vigilantes, para que estas se tornem mais ativas e sejam efetivamente uma mais-valia em situações de conflito.

Retomando o ponto de partida do nosso enquadramento teórico, para chegarmos aos conceitos de escola boa - positiva - de excelência, é fundamental incidir na prevenção da indisciplina, e como afirma Elmore (2002), “as melhores escolas são aquelas que têm uma ideia clara sobre as práticas instrumentais que querem para o desenvolvimento dos alunos” (Elmore, 2002, citado por Cardoso, 2013, p.259).

Como refere Cardoso (2013), “uma escola com visão é também aquela em que os problemas de disciplina têm sempre consequências e nunca ficam por resolver” (p.260).

Referências bibliográficas -----

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e científico*. Porto: Edições Asa.

Albano, E., & Júlia, F. (Org.) (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Educa.

Alves, J.M., (1998). *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. S., & Freire, I. P. (2005). *A gestão da sala de aula*. In G:L:Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (p. 311-331). Lisboa: Relógio d'Água.

Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) (In)disciplina(s) na Escola*. Coimbra: Edições Almedina.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barros, M. (2010). *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel Barros*. São Paulo: Planeta do Brazil. Sao Paulo.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar. Temas Universitários*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro. Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.

Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. (4ª Ed). Barcarena: Editorial Presença.

Carmo, H; & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Canário, R., Correia, J., Dubar, C., Malglaive, G., Barroso, J., Bolívar, A., Amiguinho, A., Valente, A., Correia, H., Mandeiro, M., Abreu, W., & d'Espiney, L. (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. In R. Canário (Org.). *A escola como organização que aprende* (pp.79-100) Porto: Porto Editora.

Charlbon, T; e David, K. (1993). *Managing Misbehaviour in schools*. Routledge London, New York.

Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Damião, M.H. (1997). *Agora, já não acho piada: a propósito de (in)disciplina(s)*. Coimbra: M.H. Damião.

Delors, Jacques. (1996). *Educação - Um Tesouro A Descobrir* . Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO

Díaz, A.S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições Asa.

- Domingues, I. (2001). *Controlo Disciplinar na Escola. Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Elmore, R.F. e outros (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Estrela, M.T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, 37, 34-36.
- Estrela, M.T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Fullan, M. (1992). *Successful School improvement. The implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University.
- García, C. (1999). *Formação de Professores, Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Educa.
- Guerra, S. M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, S. M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Mortimore, P; Sammons, P; Ecob, R; Stoll, L; & Lewis, D. (1988). *School matters: The Juniors Years*. Salsbury: Open Books.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Hutmacher, W., Good, T. & Weinstein, R., Bosker, R., e Scheerens., Brunet, L., Glatter, R., & Canário, R., (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, H., (1995). *Profissão Professor*. (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Chantraine-Demailly, L., García, C., Gómez, P., Popkewitz, T., Schoen, D., & Zeichner, K. (1997). Os Professores e a sua Formação. In A. Nóvoa (Coord.). *Formação de Professores e Profissão Docente* (pp. 9-33 e 35-50). Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Ministério da Ciência e Tecnologia. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: um signo geracional?* Cadernos de Organização e Gestão Escolar, n.º6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Schoen, D. (1987). *Educating the reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Schulman, L. (2005) *The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers*. Irvine, California

Sergiovanni, T. (2004), *Novos caminhos para a liderança escolar. Uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de formação e investigação*. Porto: Edições ASA.

Slavin, R.E;(2006). *Educational Psychology: theory and practice*. Boston: Pearson.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Serviço de Educação – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Velez, M. F. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8.º e 10.º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunitárias para Professores e Pais* (3ª Ed.). Coimbra: Almedina.

Referências Normativas:

Avaliação Externa das Escolas -Relatório 2013-2014. Nunes, J.; Ramalho, J.; Micaelo, R. (2014). *Inspeção- Geral da Educação e Ciência*.

Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (1990) – *Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf> (Consultado em novembro de 2015)

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. <http://unesdoc.unesco.org> (consultado em novembro de 2015).

Dec. Lei n.º 75/2010 de 23 de junho – Estatuto da Carreira Docente. Diário da República, 1ª Série – N.º120. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Diário da República, 1ª Série – N.º 237. Lisboa: Assembleia da República. <http://dre.pt/pt> (consultado em novembro de 2016)

Lei n.º 51 de 5 de setembro de 2012 (2012). Diário da República, 1ª Série – N.º 172. Lisboa: Ministério da Educação.

Projeto Educativo 2012-2015 EPL-CELP

Projeto Educativo 2015-2019 EPL-CELP

Regulamento Interno 2012-2015 EPL-CELP

Regulamento Interno 2015-2019 EPL-CELP

Anexos

LUANDA- ANGOLA

ASSUNTO: Aplicação de questionários para investigação.

Exma. Direção Pedagógica,

Eu, Andrea Maria do Nascimento Martins Alexandre, professora de inglês nesta Instituição, venho por este meio informar que no âmbito da minha Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar do Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, encontro-me a realizar uma investigação sobre a indisciplina nos 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Assim, solicito à Direção Pedagógica permissão para aplicar os questionários de carácter anónimo, a professores e alunos dos 5.º e 6.º anos no início do 2.º período. Os questionários seguem em anexo a esta carta.

Desde já agradeço a Vossa atenção.

Atenciosamente,

Andrea Martins Alexandre

Anexo 01- Questionário aos alunos sobre a indisciplina na escola

O questionário que se segue faz parte de uma investigação acerca da indisciplina na escola com os alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já o nosso muito obrigado.

Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio.

1. Ano de escolaridade: 5.ºano 6.ºano

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Idade _____ anos

4. N.º de reações até agora: _____

5. Achas que há indisciplina na escola? Se achas que é **muito pouca** assinala **1** se achas que é **bastante** assinala **5**. Assinala com um círculo a opção que se aproxima mais da tua opinião.

1	2	3	4	5
Muito Pouca	Pouca	Alguma	Muita	Bastante

6. As frases que se seguem têm a ver com o teu comportamento na escola. Quais os casos mais comuns de indisciplina? Para dares as tuas respostas, deves assinalar o quadrado que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Concordo plenamente	1
Concordo	2
Discordo	3
Discordo plenamente	4

Por exemplo, se tu pensas que estás bastante de acordo (concordas plenamente) com o item n.º01 que diz “agrido fisicamente os meus colegas”, então assinalarias o quadrado n.º1.

1 2 3 4

01. Agrido fisicamente os meus colegas

02. Não Sou obediente aos professores

03. Falo sem autorização, perturbando as aulas

04. Agrido verbalmente os professores

05. Agrido verbalmente os meus colegas

06. Digo palavrões nas aulas

07. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula

08. Esqueço-me de trazer o material para a aula

09. Não sou pontual a chegar às aulas

10. Estou distraído nas aulas

11. Falto às aulas por desinteresse

12.Ameaço os colegas na escola

13.Faço barulho e grito nos corredores

14.Entro e saio da sala de aula de forma desordeira

7. As frases que se seguem têm a ver com possíveis maus-tratos que tu próprio tenhas feito a algum dos teus colegas durante este ano letivo.

Assinala:

Nunca **0**

Uma vez **1**

Duas ou mais vezes **2**

0 1 2

01. Agredi fisicamente os meus colegas

02. Estraguei as coisas de alguém de propósito

03. Insultei alguém

04. Feri alguém fisicamente

05. Fiz com que outras pessoas deixassem de falar comigo

06. Roubei alguma coisa

07. Recusei-me a falar com alguém

08. Gozei com alguém por causa da aparência

09. Levei coisas de alguém sem autorização

10. Tentei estragar as coisas de alguém

11. Tentei colocar os meus amigos contra outros

12. Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele

13. Dei um murro a alguém

14. Dei um pontapé a alguém

15. Tentei meter alguém em sarilhos

8. As frases que se seguem têm a ver com possíveis maus-tratos que tu tenhas sido vítima, que os teus colegas te tenham feito durante este ano letivo durante o 1º período.

Assinala:

Nunca **0**

Uma vez **1**

Duas ou mais vezes **2**

0 1 2

01. Fui agredido fisicamente pelos meus colegas

02. Estragaram coisas minhas de propósito

03. Insultaram-me
04. Feriram-me fisicamente
05. Fizeram com que outras pessoas deixassem de falar comigo
06. Roubaram-me alguma coisa
07. Recusaram-se a falar comigo
08. Gozaram comigo por causa da minha aparência
09. Levaram coisas minhas sem a minha autorização
10. Tentaram estragar as minhas coisas
11. Tentaram colocar os meus amigos contra mim
12. Tentaram colocar os amigos de algum colega meu contra mim
13. Deram-me um murro
14. Deram-me um pontapé
15. Tentaram meter-me em sarilhos

9. Na tua opinião qual a intensidade da gravidade dos seguintes tipos de indisciplina?

	NADA GRAVE	POUCO GRAVE	GRAVE	MUITO GRAVE
Agredir os colegas				
Chantagear os colegas				
Falar muito alto				
Entrada e saída das aulas de forma desordeira				
Utilizar linguagem imprópria				
Não aceitar as ordens dos adultos				
Gozar com os colegas				
Gozar com os adultos				
Falar sem autorização perturbando as aulas				
Sair do lugar, fazer barulho e outros desacetos perturbando a aula				
Agredir verbalmente os professores/adultos				
Estar distraído nas aulas				

10. Na tua opinião quais os principais obstáculos à disciplina? Tendo em conta as 8 opções, assinala **1** para **menor obstáculo** e **8** para **maior obstáculo**.

- Falta de sala de convívio
- Falta de vigilantes
- Falta de tempo para conviver dentro da escola
- Falta de autoridade das vigilantes
- Falta de autoridade dos professores
- Falta de regras uniformes
- Não cumprimento de regras estipuladas no regulamento interno
- Medidas corretivas pouco severas para os alunos indisciplinados (falta de punições)
- Outros. Quais? _____

11. Medidas corretivas de advertência (castigos).

11.1. Qual(is) a(s) medida(s) mais adequada(s) para prevenir e/ou minimizar situações de indisciplina. Tendo em conta as 8 opções, assinala **1** para a medida **menos adequada** e **8** para a **mais adequada**.

- Ser chamado à atenção pelo professor (Repreensão verbal)
- Levar um recado na caderneta (Repreensão escrita)
- Advertência verbal
- Advertência escrita
- Contrato/Negociação
- Suspensão
- Trabalho comunitário
- Ordem de saída com marcação de falta

12. Que estratégias sugeres para reduzir o número de casos de indisciplina / maus comportamentos na escola, incluindo sala de aula, corredores, escadas?

Anexo 02 - Questionário aos professores sobre a indisciplina na escola

Caro(a) Colega,

No âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar do Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, encontro-me a realizar uma investigação sobre a indisciplina nos 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Assim, gostaria que respondesse ao presente questionário. O **rigor** e **sinceridade** das respostas dadas são essenciais para a qualidade deste estudo. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é que responda de forma **honest**a e **verdadeira**, seguindo as instruções dadas.

A sua colaboração é fundamental e decisiva para a concretização deste trabalho. O questionário é anónimo e todas as respostas serão tratadas com a máxima confidencialidade, destinando-se exclusivamente a fins de investigação.

Peço o favor de devolver o questionário, o mais breve possível.

Muito obrigada pela atenção e colaboração.

Andrea Martins Alexandre

1. Sexo: Masculino 00 Feminino 00

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações: Bacharelato 00

Licenciatura 00

Mestrado 00

Doutoramento 00

Pós-doutoramento 00

4. Número total de turmas que leciona: _____ turmas (total)

5. Leciona mais do que uma disciplina? Sim 00 Não 00

6. Considera que há indisciplina na escola?

1	2	3	4	5
Muito Pouca	Pouca	Alguma	Muita	Bastante

7. Quais os casos mais comuns de indisciplina? Atribua a pontuação de 1 a 5, segundo a frequência com que ocorrem, sendo 1 muito pouco frequente; 2 pouco frequente; 3 frequente; 4 muito frequente e 5 bastante frequente.

_____ Agredir os colegas

_____ Chantagear os colegas

_____ Falar muito lato

_____ Entrada e saída das aulas

_____ Utilizar linguagem imprópria

_____ Não aceitar as ordens dos adultos

_____ Gozar com os colegas

_____ Gozar com os adultos

_____ Falar sem autorização, perturbando as aulas

_____ Sair do lugar, fazer barulho e outros desacatos, perturbando a aula

_____ Esquecer de trazer material para a aula

_____ Agredir verbalmente os professores/adultos

_____ Estar distraído nas aulas

_____ Outros. Quais? _____

8. Na sua opinião, qual a intensidade da gravidade dos seguintes tipos de indisciplina?

	NADA GRAVE	POUCO GRAVE	GRAVE	MUITO GRAVE
Agredir os colegas				
Chantagear os colegas				
Falar muito alto				
Entrada e saída das aulas				
Utilizar linguagem imprópria				
Não aceitar as ordens dos adultos				
Gozar com os colegas				
Gozar com os adultos				
Falar sem autorização perturbando as aulas				
Sair do lugar, fazer barulho e outros desacetos perturbando a aula				
Agredir verbalmente os professores/adultos				
Estar distraído nas aulas				

9. Na sua opinião, quais os principais obstáculos à disciplina? Atribua a pontuação de 1 a 5, sendo 1 menor obstáculo e 5 maior obstáculo.

_____ Falta de sala de convívio

_____ Falta de recursos humanos

_____ Origem social e cultural dos alunos

_____ Falta de tempo para conviver dentro da escola

_____ Falta de autoridade das vigilantes

_____ Falta de autoridade dos professores

_____ Inexistência de regras uniformes

_____ Não cumprimento de regras estipuladas no regulamento interno

_____ Medidas corretivas pouco severas para os alunos indisciplinados

_____ Outros.

Quais? _____

10. Medidas corretivas de advertência e sancionatória

10.1. Qual(is) a(s) medida(s) mais adequada(s) para prevenir e/ou minimizar situações de indisciplina? Atribua a pontuação de 1 muito pouco frequente; 2 pouco frequente; 3 frequente; 4 muito frequente e 5 bastante frequente, segundo a frequência com que ocorrem.

_____ Advertência verbal

_____ Advertência escrita

_____ Contrato/Negociação

_____ Trabalho Comunitário

_____ Ordem de saída da sala de aula

_____ Mudança de turma

_____ Repreensão registada

_____ Suspensão até 3 dias úteis

_____ Suspensão entre 4 a 12 dias úteis

_____ Transferência de escola

_____ Expulsão da escola

_____ Ordem de saída com marcação de falta

11. Que estratégias sugere para reduzir o número de casos de indisciplina na escola, incluindo sala de aula, corredores, escadas?
