

AMBIENTE DISCIPLINAR EM ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO: AS NORMAS E AS REGRAS DE CONVIVÊNCIA

João Amado [1], Elisabete Ferreira [2], Sónia Moreira[3] & Emília Silva[4]

- [1] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal
joaoamado@fpce.uc.pt
- [2] Agrupamento de Escolas E.B. 2,3/S da Guia, Pombal -Portugal;
eelisabete.bras@sapo.pt
- [3] Agrupamento de Escolas de Soure, Soure/ Coimbra – Portugal
sonia.moreira@iol.pt
- [4] Agrupamento de Escolas de Marrazes, E.B. 2,3 de Marrazes-Leiria, Leiria -Portugal;
e.m.silva1@gmail.com

Resumo

Sendo a problemática da indisciplina (da simples perturbação da aula à indisciplina violenta) uma das preocupações maiores na vida das escolas, mesmo em níveis de escolaridade e de idade bastante baixos, a presente comunicação pretende dar conta do modo como professores representam o fenómeno em escolas do primeiro ciclo e, sobretudo, quais e que gestão fazem das regras e normas estabelecidas na aula e na escola. Fundamentamo-nos num estudo realizado no contexto do projecto *GERLINDES – Gerir e lidar com as indisciplinas na escola*, apoiado pela FCT, projecto este que, numa primeira fase, se centrou em 8 estudos-caso correspondentes a outras tantas escolas (5 do 1º Ciclo, uma básica integrada e as restantes do 2º e 3º Ciclo) com a aplicação de diversas e complementares metodologias de recolha e de análise de dados; acrescentamos, ainda, que cada um dos estudos-caso correspondeu, também, a uma dissertação de Mestrado¹, realizada em seminários sob orientação comum². Para além de um breve enquadramento teórico incidindo sobre a importância da regra na escola e na aula, faremos uma síntese da análise transversal dos dados recolhidos através de entrevistas a professores no estudo multicasos, focando, de entre as diversas áreas temáticas que emergiram da análise de conteúdo, as relativas a comportamentos e situações de indisciplina e às normas e regras em uso.

Introdução

Os conceitos de disciplina e de indisciplina em contextos pedagógicos remetem-nos para a existência de comportamentos conformes ou inconformes, respectivamente, às regras e normas que suportam e enquadram o trabalho e a convivência nesses mesmos contextos.

Independentemente da multiplicidade de ângulos através dos quais a problemática disciplinar possa e deva ser perspectivada – muito em especial a inquirição sobre factores que podem estar na base do fenómeno, a diversidade de “funções” que a esse mesmo fenómeno se podem atribuir, as estratégias adequadas à prevenção e correcção eficazes, etc. etc. – haverá sempre necessidade de entender quais as regras e as normas que, em cada contexto, foram ou estão a ser acatadas ou objecto de infracção.

¹Ferreira, 2007; Henriques, 2007; Luciano, 2007; Moreira, 2008; Prata, 2006; Rodrigues, 2007; Santos, 2007; Silva, 2007.

² Da responsabilidade dos Professores João Amado (Universidade de Coimbra) e Isabel Freire (Universidade de Lisboa).

De facto, a problemática da disciplina/indisciplina oscila entre a conformidade às normas da convivência e regras necessárias ao bom funcionamento das aulas e as sanções ligadas aos desvios das mesmas. Vemos, assim, que o termo indisciplina surge geralmente associado “com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, 2002, p. 17).

Pode então dizer-se que a indisciplina é “um fenómeno relacional e interactivo” que se concretiza no incumprimento de «uma ordem normativa instituída de natureza escolar ou ético-social destinada a assegurar as condições de aprendizagem e a garantir a socialização dos alunos» (Amado e Estrela, 2007, p. 337). E nesta medida coexistem, na complexidade do fenómeno, diversas dimensões indispensáveis a ter em conta para a sua completa compreensão.

Uma das vertentes é a *simbólica* ou *significante*, a mais difícil de detectar, presente na subjectividade dos intervenientes ou actores, mas fortemente determinante dos comportamentos de uns e de outros. Esta dimensão é construída pelas representações e expectativas mútuas (de professores e de alunos), pelo efeito das etiquetagens e dos estereótipos sociais, pelo fenómeno da profecia auto-realizada, pelos papéis informais que cada membro da turma considera seus ou é levado a desempenhar pela pressão do grupo/turma, pelas interpretações constantes que todos e cada um vão fazendo dos comportamentos dos outros membros, pelas experiências de vida e emoções dos intervenientes no acto da indisciplina. Mas a estes e outros exemplos não podemos deixar de acrescentar o lugar e o papel daquilo que geralmente se inclui na ampla designação de “currículo oculto”, onde cabem os objectivos de todos os macro e micro-sistemas educativos, ou os que mais directamente presidem às práticas diárias de cada docente; situam-se aí os valores que perpassam, mesmo sem endoutramentos explícitos, os mais variados e subtis “discursos” presentes nos contextos educativos, e as regras e rituais com que se organizam quotidianamente esses contextos (Amado, 2001a; 2001b; Amado, 2006).

Outra vertente é a dos *conflitos de poder*, e que se expressa em diversas manifestações de defesa do “eu” (por parte de professores e de alunos). Esta vertente prende-se com o que podemos considerar o potencial «criativo» da indisciplina e que se, por um lado, nos sugere a inventariação do rol de «estratégias de sobrevivência» dos alunos (da acomodação passiva à revolta), por outro, não deixa de nos direccionar, também, para a identificação das atitudes docentes de busca constante (para uns, inquieta e ansiosa; para outros, calma e experimental; às vezes individual, outras vezes colectiva) de estratégias comportamentais que lhes permitam anular ou toroar a resistência de muitos dos seus alunos, ou evitar ou resolver conflitos com o mínimo de consequências para a sua auto-imagem (Amado, *ibidem*; Woods, 1978, 1980, 1990). Vem em seguida a *vertente moral*, que podemos considerar a dimensão mais «visível» do problema: as regras e as normas expressas nos regulamentos, as normas e regras presentes nos

discursos quotidianos dos docentes, os rituais que dão expressão ao cumprimento das regras, os comportamentos desviantes (de mera infracção às regras de trabalho, até aos comportamentos que põem em causa o bem-estar e a respeitabilidade dos pares, ou se traduzem em confrontos com os professores), os procedimentos informais e formais de disciplinação, incluindo as medidas de prevenção, de correcção e de punição (Amado, *ibidem*).

Finalmente, a *vertente pedagógica*, que obriga a ter em conta a natureza da relação pedagógica e a complexidade dinâmica dos processos subjectivos, intersubjectivos, organizativos, sociais, políticos, inerentes à escola e à *obrigatoriedade* de a frequentar (Amado, *ibidem*).

Na presente comunicação centrar-nos-emos, de forma muito particular, em alguns aspectos das vertentes moral e pedagógica, que nos estimularão a uma reflexão mais geral, em torno da relação entre a presença e a natureza das regras e o clima das escolas. Depois de um breve desenvolvimento sobre a questão das regras na escola, enquanto instrumentos de socialização e de criação de um ambiente propício às aprendizagens, registaremos e comentaremos as regras e o modo como elas são implementadas, valorizadas e geridas num conjunto de escolas incluídas no estudo de casos-múltiplo referido no resumo inicial.

1 - A regra e o governo das escolas

Em torno das regras na aula e na escola, a investigação (Hargreaves et al, 1975; Cullingford, C., 1988; Haydon, 1999) desde há muito tem vindo a colocar múltiplas e variadas questões como:

- qual a natureza e a função das regras na aula e na escola?
- quem tem legitimidade para as definir e determinar?
- haverá lugar para a sua negociação?
- em que momento do «encontro» dos membros do grupo se devem estabelecer as regras?
- a que condições devem obedecer para que elas alcancem os seus objectivos educativos, tendo em conta o nível de desenvolvimento (moral, cognitivo e físico) dos alunos a quem se dirigem?
- que regras são as necessárias e em que domínios da vida quotidiana no espaço escolar?
- a que requisitos deve obedecer a sua definição e a sua expressão para que elas possam ser entendidas e cumpridas por aqueles a quem se dirigem, em especial pelos alunos?
- como monitorizar o seu cumprimento?

Trata-se de todo um conjunto de questões que relevam da política da escola, da concepção de educação que preside às decisões a tomar no espaço de aula e na escola, das concepções acerca de dever, de autoridade, de direitos (inclusive, de direitos da criança, do aluno, do professor, etc.), da

formação que se tem em áreas que podem ir desde a sociologia da infância à psicologia da educação e à psicologia genética.

Não vamos discutir tais aspectos nesta comunicação. Diremos apenas que consideramos as regras como fundamentais na vida da aula e da escola. Elas dão forma à vida colectiva (em espaços e tempos determinados); e ao interiorizarem-se pelos membros do grupo, tornam-se mecanismos de decisão pessoal e colectiva, automáticos e economizadores de esforços e de tempo. Diversos autores consideram que um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que tal sistema permite ao aluno melhor saber o que se espera dele (Boostrom, 1991; Estrela, 2002); além disso, «um pequeno conjunto de regras ajuda o aluno a autocontrolar o seu próprio comportamento, verbalizando-as para si mesmo como propósitos e objectivos a alcançar» (Amado, 2000a, p.12).

Sabe-se (Vasconcelos, 1996; Kearney e Plax, 1992; Woods, 1979) que, quando a regra e a norma resulta de um processo de negociação e de colaboração, é mais fácil que as pessoas adiram a elas porque as consideram fundamentais para a realização dos seus fins pessoais e colectivos. É conhecido, ainda, que o «primeiro encontro» entre professores e alunos (na “aula de apresentação” do início do ano - Amado, 2000b), para além de ser um momento importante de criação e/ou apresentação da regra é, também, um momento em que se criam «situações muito ricas e fecundas para uma análise das interacções, na medida em que põe em jogo, de forma muito própria, as múltiplas adaptações estratégicas de cada um dos lados, como acontece em muitas outras situações sociais da vida quotidiana» (Goffman, 1993, p. 23).

Acresce a tudo isso o facto de a investigação pedagógica ter demonstrado que a organização escolar, assim como os grupos que nela funcionam (muito em especial as turmas e as aulas), se regem por normas e regras de conduta e de funcionamento, assentes, por um lado, numa estrutura de autoridade e, por outro lado, num quadro de valores e de expectativas que tornam previsíveis os comportamentos de todos os seus membros (Freire, 2001). Estas normas e regras facilitam não só a integração de cada membro no grupo e na respectiva organização, como a convivência social. Como diz Isabel Freire, “A clareza das regras, a sua justeza, adequação, funcionalidade e a sua comunicação (explícita ou implícita) são aspectos que distinguem as escolas onde se vive um ambiente social e de trabalho positivos, assim como a consistência na aplicação das regras, ou seja, a aplicação das mesmas regras e das mesmas consequências às suas infracções em idênticas circunstâncias” (Freire, 2001, p. 139). Nessa linha, a investigação (Rutter *et al.*, 1979; Burns, 1985) tem vindo a concluir que a indisciplina é mais intensa nas escolas onde os professores não supervisionam os alunos nas diversas dependências da escola; onde os professores atribuem ao pessoal auxiliar a função de disciplinar os alunos; onde não há consenso entre os professores relativamente a um conjunto de regras; onde não há consistência na

aplicação das mesmas; onde ninguém fala com os alunos sobre as regras que se espera sejam cumpridas; onde se mantêm sem resolução muitos problemas de indisciplina.

A investigação centrada sobre os procedimentos de gestão da aula, na linha do «classroom management» (Kounin, 1970; Emmer, 1985, Short et al., 1994, referidos em Amado, 2000a) tem vindo a concluir que entre as condições básicas para que as regras sejam entendidas pelos alunos, elas têm de possuir um conjunto de qualidades que poderíamos definir como «a regra das regras»:

- *poucas*: não muito mais do que três ou quatro,
- *simples*: de modo a que se compreendam e retenham facilmente,
- *positivas*: exprimindo os comportamentos que se desejam e não os que são de evitar,
- *claras*: isentas de ambiguidade e permitindo a percepção de quais os comportamentos que obedecem à regra e de quais os que a infringem,
- *fundamentais*: referindo-se ao que não é negociável ou ao que já está negociado,
- *não embaraçosas* ou humilhantes para os alunos,
- *susceptíveis* de ser cumpridas.

Considera, ainda, a bibliografia, que a estas «qualidades» devem acrescentar-se três princípios essenciais (Amado, 2000a; Estrela, 1986; 2002):

- que as regras, de facto, «orientem» o comportamento do aluno de modo a que ele perceba o que se espera dele,
- que o aluno *entenda* a sua razão de ser e utilidade, e não veja nelas uma pura arbitrariedade,
- que o professor seja «consistente» na sua aplicação; o professor deve saber, como propõem Emmer e colaboradores (s/d; referido em Amado, 2000, p. 13), «conservar as mesmas perspectivas em relação aos comportamentos que são apropriados ou inapropriados nas actividades particulares; e que estas perspectivas se apliquem, também, a cada estudante em todas as ocasiões».

O estabelecimento e monitorização das regras é fundamental para a gestão da aula, e é importante que cada «fase» da mesma (início, desenvolvimento e parte final) seja estruturada por algumas dessas regras, para que o processo se desenrole com a eficácia e normalidade desejada (Amado e Freire, 2005). É imprescindível que os alunos saibam, *desde os primeiros dias do ano lectivo*, como portar-se nas aulas, nos corredores e noutras áreas da escola, devendo a sua actividade ser orientada, conforme os casos, por princípios de ordem geral, ou por determinadas normas de procedimento (respeitantes ao trabalho no lugar e à aprendizagem em geral, ao trabalho em grupo, ao equipamento, etc.). E para que isso possa acontecer com eficácia, torna-se indispensável a existência de um regulamento, mas, mais

do que isso, torna-se indispensável a construção (difícil mas possível) de um clima de exigência e de respeito mútuo, partilhado por professores, auxiliares e alunos.

2 – As regras na escola e o clima disciplinar – Estudo multicaso.

Como dissemos no resumo, esta comunicação tem por base o projecto «*Gerir e lidar com as indisciplinas na escola*» (GERLINDES), apoiado pela FCT, projecto este que, numa primeira fase, se centrou em 8 estudos-caso correspondentes a outras tantas escolas (6 do 1º Ciclo e as restantes do 2º e 3º Ciclo). Como o título do projecto o indica, a pesquisa debruçou-se sobre a problemática da indisciplina na escola, em especial sobre modo como ela é representada pelos diversos actores escolares; com essa finalidade, recorreu-se a diversas e complementares metodologias de recolha e de análise de dados – entrevistas, observação participante e questionários. Ater-nos-emos aqui a alguns resultados das entrevistas a docentes, maioritariamente do 1º ciclo.

Os entrevistados foram seleccionados em função da sua posição social na organização da escola e do agrupamento, ou seja, foram escolhidos por desempenharem funções e papéis que lhes conferem uma posição intersticial na organização escolar, constituindo-se assim como informantes-chave para a compreensão das dinâmicas relacionais das escolas de que fazem parte. Em cada escola foram entrevistados: o Presidente do respectivo Agrupamento, o Presidente da Assembleia de Escola, o Presidente do Conselho Pedagógico, o Coordenador da Escola, o Coordenador do Conselho de Docentes e, se fosse o caso, o Coordenador dos Directores de Turma³. A partir das entrevistas a professores, realizadas em cada um dos seis estudos-caso (num total de 45), e tendo em conta a leitura transversal de todos os casos (um dos principais objectivos da segunda fase do estudo) vamos prestar especial atenção, nesta comunicação, a uma das temáticas emergentes da respectiva análise de conteúdo, e relativa ao modo como os professores perspectivam as regras na aula, a sua natureza, a sua implementação e monitorização no interior dos “casos” em estudo⁴. No quadro seguinte faz-se uma sumária caracterização das escolas-caso

³ Foram entrevistados também os Presidentes das Associações de Pais, e os Representante dos Auxiliares de Acção Educativa na Assembleia de Escola.

⁴ Noutro lugar falámos já das estratégias de concertação entre parceiros do acto educativo (professores, auxiliares, encarregados de educação, etc.) que no interior das escolas levam à construção dos regulamentos.

Quadro I - Caracterização das escolas-caso:

| Escola ⁵ | Níveis de escolaridade | Meio sócio-geográfico | Dimensão (nº de alunos) | Agrupamento |
|-----------------------------|-----------------------------|--|-------------------------------|-----------------------|
| E B Integrada Colina Morena | 1º, 2º e 3º ciclos | Periferia de uma pequena cidade. Maioria estratos sociais baixos | Total – 856 1º ciclo - 215 | -- |
| E. B. 1 D. Teresa | 1º ciclo | Semi-rural Litoral | 95 | Vertical de Escolas |
| E.B. do Lis | 1º ciclo | Urbano. Periferia de uma cidade de média dimensão. Estratos sociais médio-baixos | 87 | Vertical de Escolas |
| E 2.3 Pomares d'Abadia | 2º e 3º ciclos | Urbano | 713 | -- |
| E.B. Viva | 1º ciclo | Pequena cidade interior | 350 | Horizontal de Escolas |
| E.B. ABC | 1º ciclo | Rural | 69 | Vertical de Escolas |
| E.B. da Estrela | 1º ciclo ⁶ | Urbano. Litoral. Estratos sociais médio-baixos | 95 | Vertical de Escolas |
| EB 2,3/ S dos Fundadores | 2º E 3º CICLOS E SECUNDÁRIO | Semi-rural. Litoral. Estratos sociais médio-baixos | 878 (escola sede) | Vertical de Escolas |

A - As regras em vigor nas aulas

Em estudo prévio (Freire *et al.*, 2009) verificámos a existência de 3 Escolas⁷, de entre o conjunto dos casos em estudo, que pelos indicadores oferecidos nas entrevistas realizadas aparentam possuir um «clima de escola estimulante e onde os seus profissionais se sentem apoiados»; ao passo que nas restantes 5 escolas, estas características não pareciam existir ou evidenciar-se tão vivamente. A questão que colocamos agora é a de saber se, nas entrevistas, se continuam a manifestar diferenças no que respeita à natureza das regras vigentes no interior dos “casos” em estudo.

Um olhar sobre as regras da sala de aula possibilitou elencar um conjunto cuja função principal nos parece destinar-se, essencialmente, à regulação dos aspectos funcionais e organizacionais da dinâmica da aula, nomeadamente:

- a comunicação,
- as relações interpessoais
- a deslocação e ocupação do espaço,
- a organização do trabalho,
- a preservação, higiene e limpeza da sala,
- as entradas e as saídas.

Curiosamente, no conjunto dos casos estudados, para além de predominarem as regras relativas à comunicação na sala de aula, verifica-se que a sua explicitação é semelhante em todos eles. A diferença está apenas na maior ou menor quantidade de regras explicitadas, verificando-se que

⁵ Todos os nomes são fictícios.

⁶ No mesmo edifício onde funcionam os 2º e 3º ciclos e o ensino secundário. Não é Escola Básica Integrada.

⁷ Básica Integrada Colina Morena, Escola Pomares d' Abadia, Escola Viva

duas escolas com indicadores de clima positivo -- Escola Colina Morena e Escola Viva -- são aquelas cujos entrevistados dão conta de uma maior diversidade de regras (ou de uma explicitação mais detalhada das mesmas).

“*Falar um de cada vez*” é a regra comum a todos os casos. «*Levantar o dedo para pedir a palavra*» é, pelo contrário, referida apenas num dos casos (EB ABC). E o seguinte conjunto de regras está presente de forma muito semelhante nos dois casos referidos de clima positivo:

- “*não conversar durante as aulas*”;
- “*não interromper o professor ou os colegas quando estão a falar*”;
- “*colocar dúvidas no final da explicação do professor*”;
- “*não distrair os seus colegas a pedir coisas, a perguntar coisas, ou simplesmente a brincar nas aulas*”;
- “*não fazer barulho na sala*”.

Nos outros casos estas regras estão igualmente explícitas mas nunca todo o seu conjunto. Trata-se, no entanto, de uma constelação de normas importantes para a regulação das interações na aula, como, também, se espera que inculquem o respeito pelos outros, treinando deste modo algumas das competências essenciais para a vida em sociedade.

As regras mais relacionadas com o enquadramento normativo das relações interpessoais resumem-se a duas, e foram explicitadas por entrevistados de todos os casos estudados. São elas:

- *Respeitar o professor*
- *Respeitar os colegas*

O respeito pelo professor é apresentado como «pedra basilar» de um clima de boas relações no interior da escola. Num dos casos (Escola do Fundador, 2º e 3º Ciclos), o testemunho coloca o professor como um superior hierárquico a quem as crianças devem aprender a respeitar: “*o respeito também pelos seus superiores hierárquicos. Porque, quer queiramos quer não, o professor é um superior hierárquico*”.

Mas o respeito pelos colegas (que se pode complementar com gestos de «*solidariedade*» e com «*brincadeiras sem agressividade*» (segundo testemunhos da EB da Estrela), faz com que a criança aprenda que *a nossa liberdade termina quando a liberdade do outro começa* (Escola do Fundador).

Há ainda um bom conjunto de regras atinentes à *deslocação e ocupação dos espaços*. Este tipo de regras surge, em alguns casos, com muita frequência; mas a listagem mais completa decorre dos testemunhos da escola básica integrada (Colina Morena - clima positivo). Explicita-se, nesse caso, com efeito, que os alunos

- *não devem ocupar as salas de aulas sem a presença dos professores;*

- *devem sentar-se devidamente no seu lugar;*
- *devem circular na sala de aula só com a autorização do professor;*
- *não devem sair durante a aula.*

É dito por uma das entrevistadas da escola do Fundador (2º e 3º Ciclos) que estas regras ensinam o saber estar num espaço que tem uma dignidade que o identifica e o distingue de muitos outros espaços do quotidiano : “*o saber estar, as atitudes na sala de aula não podem ser as mesmas de um café ou de um jantar de família*”. Um exemplo interessante de estratégias docentes para prevenir o problema das deslocações dos alunos é oferecido por uma das professoras que solicitava aos alunos que trouxessem uma *caixinha pequenina para evitarem levantar-se* a fim de afiar o lápis (EB ABC).

Para além das regras referidas acima, os entrevistados de todos os casos estudados mencionaram outras relativas à organização do trabalho (*participar, ser pontual, trazer o material necessário*), à preservação, higiene e limpeza da sala (*não riscar as mesas, não danificar o seu material e o dos seus colegas, deixar a sala limpa e arrumada*) e ao comportamento no início e fim da aula (*entrar de forma ordeira, ser pontual*); curiosamente, encontrámos apenas uma referência à parte final da aula, em que se exige que «*no fim*» o aluno deve «*arrumar tudo*» (EB D. Teresa).

- Estratégias relativas à implementação e manutenção das regras

As docentes convergem no sentido de afirmarem o início do ano como o período mais adequado a essa preocupação e respectivas tarefas. No entanto apresentam diversas estratégias no que diz respeito à *implementação das normas e regras* em sala de aula. Estas estratégias orientam-se no sentido de dois grandes extremos: ou são fruto de uma clara imposição por parte da professora, ou resultam de uma espécie de negociação entre docente e discentes.

A estratégia da imposição é bem ilustrada nestes testemunhos obtidos de uma professora da EB ABC: (...) *chego lá e digo assim: “tem que ser assim, assim e acabou”*. No entanto, a mesma docente admite algum espaço para negociação, quando permite que os alunos estabeleçam diálogo sobre essas regras: (...) *eles dizem-me assim “ó professora, mas nós gostávamos disto assim, assim e assim”, então pronto “se querem isto assim, assim, é assado”*. Pronto, e tenta-se de uma certa forma negociar mas aquilo que eu digo tem que ser respeitado, porque eu estou ali para os orientar.

A professora centra em si o processo negocial, porque considera que o seu papel é de orientar os alunos, e estes devem respeitar as suas orientações. Contudo, explica *sempre as razões por que é que tem que ser assim*, porque acha *que isso é importante*. Deste modo, tenta que os

alunos estejam na aula de certa forma livres e autónomos. Resta perguntar como se concilia esse propósito com a exigência de que respeitem as regras que ele impõe.

Uma outra professora da mesma escola considera que não obtém tanto êxito na imposição das regras, simplesmente porque é «permissiva». Apesar desta permissividade, reconhece a importância das regras para a manutenção da disciplina, como demonstra o excerto da sua entrevista: (...) *acho que a disciplina é fundamental. Não tem que ser aquela disciplina da época da ditadura. Disciplina, no sentido de haver regras e essas regras serem cumpridas e de se perceber que têm que ser cumpridas regras.*

Mas o discurso desta professora não fica pela importância das regras para a construção e manutenção do ambiente de trabalho e de aprendizagem. Ela considera que a regras na escola e na aula são uma aprendizagem para a vida: *E que em tudo há regras... para eles perceberem que agora têm que cumprir regras e terão sempre de cumprir regras, sempre. Em todas as situações há regras, num jogo há regras, no trânsito há regras, em tudo há regras.*

A sua permissividade confessa, no entanto, faz pensar que, apesar do reconhecimento da importância da regra se torna necessário algo mais, do domínio das atitudes – por exemplo, a assertividade – para que o professor possa liderar eficazmente a turma.

A estratégia da negociação é bem expressa no discurso de duas professoras da EB do Lis. Relata uma delas que *“no início do ano, na sua aula, os alunos é que escolheram as regras a implementar dentro da sala de aula, foram debatidas, escolhidas e escritas por eles e aceitaram que as iam cumprir”*.

A outra professora da mesma escola diz: *“Primeiro conversei com eles, a maior parte gosta muito de futebol, conversei sobre isso, quando não se cumprem as regras de futebol, levam cartão amarelo, vermelho, e eles perceberam. Depois, partimos para a construção de regras na nossa sala de aula. Vemos quais são as regras mais importantes, e como eles são pequenos e não sabem ler, e os seus desenhos não tinham tanto impacto fui ao computador tentar arranjar imagens que mais ou menos tivessem de acordo com as regras, ampliei, e coloquei na parede”*.

Há nestes testemunhos, para além da expressão da estratégia a que a professora recorreu, um misto de negociação e de persuasão, uma referência ao «início do ano» ou «primeiro dia de aulas», como momentos importantes para o estabelecimento da regra e para a construção de uma relação estável e de um clima positivo e favorável ao trabalho.

A manutenção das regras, segundo os testemunhos deste último caso, implica posicionamentos e estratégias diferentes. Para alguns docentes, esses procedimentos têm por base uma atenção e uma experimentação constante. É disso indicador o seguinte testemunho:

“Cada dia diferente do outro. Cada caso é um caso. Cada turma é uma turma. Na minha turma deste ano, uma turma que em 20, tenho 4 ou 5 que se comportam como eu gostaria que se comportassem todos. E o que eu tenho feito é um dia diferente do outro, ainda estou à procura da estratégia correcta. No entanto, penso que vai muito pelo tempo, dar-lhes tempo. Insistindo muito nas regras, na forma de estar, mas dar-lhes tempo. Dar-lhes como uma mão para tirar com a outra, ou seja, dar-lhe mais tempo para descontração para perceberem que a seguir têm tempo para trabalhar”.

Nota-se o esboço de uma estratégia de negociação que passa pelo saber dar primeiro para exigir depois... uma nítida estratégia de «gestão de contingências» (Rutherford e Lopes, 1993; Amado, 2000a), assumida de uma forma muito intuitiva, mas que parece resultar. Há ainda, neste testemunho, alguns outros aspectos interessantes de considerar. Por exemplo, o reconhecimento de que não há estratégias que resultem para todos e de uma vez para sempre; e se o professor tem de observar e de experimentar, tem de dar tempo ao tempo, de esperar e não desesperar. De facto, muito em especial no primeiro ano, a inculcação da regra não é um processo fácil. Este outro testemunho, da EB D. Teresa, corrobora a mesma ideia: *“De início foi um bocado difícil de ser percebido, mas à medida que foram crescendo, foram amadurecendo, o ano foi decorrendo e as regras foram sendo assimiladas.”* Contudo, o êxito vai sendo obtido ao longo do ano, como se infere do testemunho.

Há aqui, portanto, a percepção de que os alunos precisam de tempo para interiorizarem o que poderíamos chamar a “cultura” e o “ofício” de aluno (Perrenoud, 1994), e que o professor tem de se munir com uma boa dose de paciência e de persistência.

Outra das professoras, também da EB do Lis, opta pelo registo diário do comportamento, socorrendo-se de um código de cores reconhecido pelos alunos, numa espécie de adaptação da «economia de fichas» (Amado, 2000a), que só resultará com o estabelecimento de um contacto estreito com os encarregados de educação: *“ Eu, por exemplo, na minha sala avalio-os diariamente por cores. Pronto, eles sabem que o vermelho portou-se mal, o amarelo mais ou menos, o verde portou-se benzinho [...], portanto os miúdos fazem isto, [...] já me comprometi com os pais dos meus alunos [...], a partir do próximo período, começar a mandar-lhes para casa semanalmente o registo e o resumo do comportamento diário dos miúdos”.*

Finalmente, uma outra professora, ainda da mesma escola, diz socorrer-se, ao longo do ano, da *colaboração de alguns alunos... quando outros não estão a cumprir, são eles que chamam a atenção, lembrando aos colegas que não estão a cumprir as regras: “E eu tento sempre, desde o início do ano, que as regras sejam cumpridas, sou um bocadinho exigente em relação às regras de modo a que sala se mantenha minimamente disciplinada, o que muitas vezes não consigo,*

mas tento, e eles cumprem dentro do possível”. Há aqui o nítido apelo à colaboração dos alunos e à aprendizagem por pares.

- Principais dificuldades no que respeita ao “fazer cumprir” as regras

Para uma das docentes do caso EB do Lis, a grande dificuldade em implementar normas e regras em contexto de sala provém do estilo de educação familiar: *“Ah... Por exemplo há regras e normas que deveriam ser mais, ...mais trabalhadas, por exemplo, as crianças não deitarem os lixos para o chão, no intervalo eles comem e deitam tudo para o chão, papéis; sacos de plástico. [...]. Ah... e cá está, eu acho que é tudo uma questão de princípios que vêm de casa e se calhar não vêm e deveriam de vir. (...) e nós professores dificilmente conseguimos integrá-las. E até há pais que nem aceitam muito bem, não é, por exemplo tenho aí crianças que se eu deixasse passavam o tempo todo a bocejar, a espreguiçar-se e provavelmente porque em casa fazem isso, não é?”*.

Alguns professores concordam, porém, que há muita responsabilidade da parte deles no que respeita à indisciplina. Num dos casos (EB do Lis), uma maioria significativa dos professores inquiridos (quer dos quadros de escola/zona pedagógica ou contratados) está consciente de que *“as aulas monótonas geram indisciplina”*. No entanto, as opiniões diversificam-se quanto a considerarem o professor como «responsável pela indisciplina na aula», embora se desenhe uma maioria de docentes que está de «acordo» ou «parcialmente de acordo» com essa ideia.

- O valor das regras

Na generalidade os professores consideram que as regras são fundamentais para que os alunos, como é dito em testemunhos de vários dos casos estudados, saibam *comportar-se*. As regras servem, ainda, *“para os protegerem, para o bem deles”* (EB. ABC), ou para que *“se possa realmente desenvolver algum trabalho”* (EB D. Estrela). Um ambiente adequado só se alcança quando as crianças interiorizam e adquirem determinadas competências como, por exemplo, serem capazes de estar “calmas” e de distinguir que há momentos de trabalho e outros mais descontraídos: *“Têm que aprender que na escola temos que ter um outro comportamento, temos que estar mais disciplinados, temos que estar mais calmos, temos momentos de alegria e de brincadeira, mas também temos que ter outros momentos em que (...), temos que estar sossegados para podermos desenvolver as nossas actividades académicas, ...”* (EB D. Teresa).

B - As regras em vigor no exterior da aula

Damos conta, agora e sucintamente, de algumas das regras exteriores à sala de aula invocadas nos testemunhos dos nossos entrevistados. Tal como a propósito das regras na aula, também a propósito das regras no exterior, as escolas que identificámos como de clima positivo (EB

Colina Morena e EB Viva) apresentam uma melhor e mais completa explicitação das mesmas nos testemunhos dos entrevistados. Nestas, observamos um variado conjunto de regras relativas ao uso e práticas no recreio, ao refeitório e bar e à biblioteca. Claro que estas especificações da vida fora da sala de aula dependem muito de caso para caso, uma vez que estes espaços exteriores se apresentam muito diferentes, nos recursos e na configuração geral, no conjunto dos casos estudados.

Tendo em conta a informação geral sobre as regras, podemos dizer que elas se referem aos seguintes aspectos:

- À segurança das crianças. As regras mais frequentes são as que proíbem o jogo da bola fora de recintos adequados, atirar a bola para fora do recinto escolar e, ainda, a proibição de sair desse recinto.
- Ao relacionamento ordeiro e pacífico entre alunos. Numa das escolas diz-se que é proibida, pelo regulamento, «a utilização do x-acto em qualquer espaço da escola, à excepção das aulas» das disciplinas que o exigem e na presença do professor (EB 2,3 do Fundador).
- À limpeza e higiene do espaço. Regulamenta-se o uso da casa de banho, da água, e exige-se que não se deite lixo no chão.
- À preservação de equipamento. Preservação do recinto, dos materiais, etc.
- À manutenção do ambiente de trabalho. Por exemplo: “*Não passar no corredor em hora de aulas*”.

Parece haver, no geral, uma forte inquietação com as regras de ocupação dos espaços exteriores. Talvez porque se reconheça que “*no recreio existem mais conflitos porque não existe a presença do professor e eles sentem-se mais à vontade para cometer alguns erros*” (EB da Estrela). Contudo, as entrevistas às auxiliares (que aqui não contemplámos) são muito mais expressivas, neste aspecto, do que as dos professores, o que se afigura natural, uma vez que também são estas educadoras quem está mais próximo das situações de recreio.

Conclusão

Da análise ressaltam alguns aspectos comuns a todos os casos estudados. Comum é o facto de os professores considerarem as regras como importantes instrumentos de prevenção da problemática disciplinar, ou, como é dito, para que os alunos *saibam comportar-se*.

As regras que se inferem dos discursos dos nossos entrevistados são, de facto, «concretas», «explícitas», «funcionais», e desenhadas com objectivos de contribuir não só para o estabelecimento de um ambiente adequado de trabalho mas, também, como instrumentos de formação dos alunos, nos planos do carácter e da ética. Diz um dos testemunhos a este respeito: “*costumo dizer aos meus alunos que antes de os ensinar a saber ler e escrever é preciso ensinar*

a ser Gente” (EB do Lis). As regras, com efeito, pretendem auxiliar o aluno na aprendizagem do seu papel, do seu lugar e da sua vez, na dinâmica da aula e da vida na escola, bem como apresentar-se como um conjunto de exigências necessárias à vida em sociedade (respeito pelos outros, assiduidade e pontualidade nos compromissos, higiene...). Para além da formação do aluno há, portanto, a formação do cidadão: as regras na escola e na aula estão ao serviço de exigências que, afinal, têm paralelo noutros domínios – seja no futebol, seja no trânsito, seja noutras actividades; elas servem para que os alunos aprendam “*que em sociedade também é assim*”. Uma das professoras chega mesmo a invocar a ideia de que pelo cumprimento da regra, imposta pelo professor, o aluno aprende a reconhecer o seu lugar nas hierarquias e a respeitar os seus superiores.

Um outro aspecto que se pode salientar é o facto de, em geral, o tipo ou expressão das regras, em si mesmas, não fazer grande diferença de escola para escola; aparentemente as regras são comuns aos diversos espaços escolares, como parte consagrada da sua cultura, e que se interiorizam por inculcação e por imitação num processo muitas vezes despercebido. E, de facto, elas abrangem mais ou menos todos os campos que a literatura pedagógica considera importantes para a regulação dos contextos escolares. As diferenças não parecem residir, portanto, nem no número nem no tipo de regras em vigor; poderão, sim, verificar-se noutros domínios, muito em especial, na capacidade (individual e colectiva) para fazer cumprir a regra, e na disponibilidade dos responsáveis (docentes, auxiliares, representantes dos alunos e outros) para se comprometerem e colaborarem na construção de um clima institucional caracterizado pela aliança do *constrangimento* (normas e regras fruto de uma vontade colectiva) com o *respeito pelos direitos* de todos.

Não é fácil fazer cumprir as regras, face à resistência (alguns dizem rebeldia, má vontade, falta de educação familiar, etc.) de muitos alunos, mesmo ainda quando crianças. Há a ideia de que se trata de um trabalho que exige persistência, paciência, tempo... e onde há que contar com «*o outro lado da escola*», o «*lado de lá*» que faz com que, os alunos, por vezes conhecedores do que se lhe exige e aparentemente concordes, nem sempre se motivem e adiram. Nesse sentido é significativo este outro testemunho de uma professora da EB da Estrela, e que aproveitamos para finalizar o nosso texto: “*Eles na teoria sabem as regras mas, na prática as coisas correm um bocadinho ao contrário. Como por exemplo não deitar lixo no chão...eles até fazem cartazes muito bonitos sobre esse assunto mas, na prática eles não cumprem... eles continuam a deitar lixo para o chão*”).

Bibliografia

- Amado, J. (2000a). *A Construção da Disciplina na Escola - Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores
- Amado, J. (2000b). O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de “apresentação”. *Cadernos de Educação*, (Revista da Faculdade de Educação da Univ. Federal de Pelotas – Brasil), n.º 14, pp. 19-36
- Amado, J. (2001ª). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA
- Amado, J. (2001b). Compreender e construir a (in)disciplina. *Cadernos de Criatividade* (A.E.D.C), n.º 3, pp. 41-54
- Amado, J. (2006). *Análise da Relação Pedagógica*. (Relatório de disciplina apresentado ao Concurso para Associado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação. Universidade de Coimbra (Não publicado).
- Amado, J. e Estrela, Mª. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola - Compreender e prevenir. In A.C. Fonseca, M.J. Seabra-Santos & M.F.F. Gaspar, (Org.). *Psicologia e Educação – Novos e Velhos Temas* (pp.334-363). Coimbra: Almedina
- Amado, J. e Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 311-331). Lisboa: Relógio d’Água
- Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry*, n.º 21, 2, pp. 193-216
- Burns, J. (1985). Discipline: why does it continue to be a problem? Solutions is in changing school culture. *NAASP-BULLETIN*, Vol.69, n.º 479.
- Cullingford, C., (1988). School rules and children's attitudes to discipline. In *Educational Research*, Vol 30, nº 1, pp.3-8
- Estrela, Mª. T. (1986). *Une Étude sur l’Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC
- Estrela, Mª. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, Vol. V, nº1, Jun, pp.65-77
- Estrela, Mª. T. (2002, 4º ed.). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora

- Ferreira, E- (2007). *Contextos, Pretextos e Protagonistas da (In)disciplina na Escola. Um estudo de caso numa Escola de 2º e 3º ciclo. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (xeroxed text).
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – Dois estudos de caso*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (xeroxed text).
- Freire, I.; Rodrigues, N.; Luciano, A.; Silva, E. (2009). Relação com os órgãos de gestão e clima sentido na escola – Um estudo de caso múltiplo. *Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Escola Superior de Educação do I. P. de Bragança (30/4 a 2/5, de 2009). Aguarda publicação em ACTA.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Haydon, G. (1999). Rules and Reasoning. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 33, nº1, pp. 77-88 Educação Moral, Volência na Escola, Regras
- Hargreaves, D.H., Hester, S & Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Henriques, S. (2007). *Indisciplina e Clima de escola. Estudo de caso n uma escola EB2,3/S. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Jackson, P., W., Boostrom, R. & Hansen, D. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey -Bass Publishers
- Kearney, P. & Plax, T. (1992). Student resistance to control. In Richmond & McCroskey (Eds.). *Power in the classroom - Communication, Control and Concern*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Luciano, A. (2007). *(In)disciplina em Contexto Escolar. Estudo de caso numa escola do 1º ciclo. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Moreira, S. (2008). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares. Estudo de caso numa escola do primeiro ciclo. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (xeroxed text).
- Perrenoud, P.. (1994). *Métier d'Élève et Sens du Travail Scolaire*. Paris: E.S.F. (Tr. portuguesa: (1995). *Ofício de Aluno*. Porto: Porto Editora)

Prata, C. (2006). *O Fenómeno da Indisciplina numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Rodrigues, N. (2007). *Construção da Disciplina e Clima de Escola (Estudo de caso no 1º ciclo de uma Escola Básica Integrada). Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

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

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A.. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

Santos, C. (2007). *Comportamento Disciplinar versus Clima de Escola. Um estudo de caso numa Escola do 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Silva, E. (2007). *A Gestão da (In)disciplina. Perspectivas e práticas de diversos actores. Um estudo de caso no 1º CEB. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Vasconcelos, M^a. T. (1996). Onde pensas tu que vais? Senta-te! -Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 6, pp. 23-46

Woods, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul

Woods, P. (1980). *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm

Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: The Falmer Press