

## MINORIAS ATIVAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INDISCIPLINA ESCOLAR

### MINORÍAS ACTIVAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INDISCIPLINA ESCOLAR

### ACTIVE MINORITIES AND SOCIAL REPRESENTATIONS OF SCHOOL INDISCIPLINE

Adriano Charles Ferreira<sup>1</sup> 

Ademir José Rosso<sup>2</sup> 

#### Resumo

O artigo descreve as representações sociais dos estudantes do 9º ano sobre a indisciplina escolar. Os aportes teóricos utilizados foram as representações sociais (Moscovici, 2012), minorias ativas (Moscovici, 2011) e o desenvolvimento moral (Piaget, 1994). A metodologia quanti-qualitativa, com uso do software Alceste e posterior análise de conteúdo. As informações foram coletadas em duas etapas: a) entrevista (N=45) a estudantes de três colégios estaduais públicos da cidade de Ponta Grossa-PR; b) entrevista (N=07) a estudantes que se destacaram com características de minorias ativas do total de entrevistados, ambas seguindo roteiro com triagens hierárquicas sucessivas mediada por cartões relatando situações de indisciplina. Os resultados apontam que as minorias ativas apresentam estilos de comportamento de resistência, representações sociais que denunciam às normativas escolares e o *status quo*. As representações sociais das minorias ativas, alicerçadas na contestação e na resistência, pressupõem barreiras ao avanço do poder majoritário, quando questionam e insistem em mudanças no meio escolar, solicitando maior participação dos estudantes na constituição e aprimoramento das regras.

**Palavras-chave:** Influência social. Integração ensino-aprendizagem. Comportamento do educando.

#### Resumen

El artículo describe las representaciones sociales de estudiantes de 9o grado sobre la indisciplina escolar. Los aportes teóricos utilizados fueron representaciones sociales (Moscovici, 2012), minorías activas (Moscovici, 2011) y desarrollo moral (Piaget, 1994). La metodología cuantitativa y cualitativa, utilizando el software Alceste y posterior análisis de contenido. La información fue recolectada en dos etapas: a) entrevista (N=45) con alumnos

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Rede Estadual de Educação Básica (SEED-PR). Contato: [adrianogeopg@gmail.com](mailto:adrianogeopg@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Contato: [ajrosso@uepg.br](mailto:ajrosso@uepg.br)

#### Como referenciar este artigo:

FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José. Minorias ativas e representações sociais da indisciplina escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7514, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7514>

de tres escuelas públicas estatales de la ciudad de Ponta Grossa-PR; b) entrevista (N=07) con estudiantes que se destacaron con características de minorías activas del total de encuestados, ambos siguiendo un guión con sucesivas proyecciones jerárquicas mediadas por fichas que denuncian situaciones de indisciplina. Los resultados indican que las minorías activas tienen estilos de comportamiento de resistencia, representaciones sociales que denuncian las normas escolares y el *status quo*. Las representaciones sociales de minorías activas, basadas en la contestación y la resistencia, presuponen barreras al avance del poder mayoritario, cuando cuestionan e insisten en cambios en el ambiente escolar, demandando mayor participación de los estudiantes en la constitución y perfeccionamiento de las normas.

**Palabras clave:** Influencia social. Integración enseñanza-aprendizaje. Comportamiento del educando.

### **Abstract**

The article describes the social representations of 9th grade students about school indiscipline. The theoretical contributions used were social representations (Moscovici, 2012), active minorities (Moscovici, 2011) and moral development (Piaget, 1994). The quantitative and qualitative methodology, using the Alceste software and subsequent content analysis. Information was collected in two stages: a) interview (N=45) with students from three public state schools in the city of Ponta Grossa-PR; b) interview (N=07) with students who stood out with characteristics of active minorities of the total number of respondents, both following a script with successive hierarchical screenings mediated by cards reporting situations of indiscipline. The results indicate that active minorities have resistance behavior styles, social representations that denounce school norms and the *status quo*. The social representations of active minorities, based on contestation and resistance, presuppose barriers to the advance of majority power, when they question and insist on changes in the school environment, requesting greater participation from students in the constitution and improvement of rules.

**Keywords:** Social influence. Teaching-learning integration. Student behavior.

### **Introdução**

Até meados do século XX os estudos sobre os fenômenos relacionados à influência social se preocuparam pelo modo como as pessoas se conformavam à maioria social (Asch, 1955). Nesse contexto, as normas eram imutáveis, advindas dos posicionamentos dominantes, “considerados responsáveis pela manutenção da uniformidade e do consenso” (Mugny; Pérez, 1991, p. 07, Tradução nossa). Além disso, as autoridades representadas pelo poder da maioria exerciam o controle social, evitando o conflito e os desvios para a manutenção do *status quo* vigente (Moscovici, 2011).

A dominação e o poder compõem o modelo funcionalista, que se caracteriza pela: a) influência social exercida de forma unilateral; b) manutenção do contrato, estabilidade e homogeneização dos grupos sociais; c) dependência da maioria em

relação à minoria ou vice-versa. As ações conflituosas, de desobediência e rejeição são sistematicamente ignoradas e rejeitadas, com isso só resta aos grupos minoritários a submissão e/ou exclusão (Sherif, 1936; Asch, 1955; Milgram, 1963). Essa visão de mundo assentada numa concepção majoritária e conformista se fez dominante em relação a um objeto/caso e prevaleceu por muito tempo nos estudos da influência social (Moscovici; Faucheux, 1972).

À interpretação funcionalista, por não atender ao protagonismo dos grupos minoritários na influência social, Moscovici (2011) propõe uma explicação genética denominada de inovação social ou teoria das minorias ativas. Sua argumentação é de que a minoria não é, apenas, alvo passível das ações sociais, mas pode constituir-se em fonte de influência e mudança do contexto e dos processos de inovação dos grupos majoritários. Na perspectiva genética e da inovação, as minorias podem resistir à conformação, uma vez que os sujeitos ou grupos minoritários ao se unirem na luta de uma causa justa em defesa de suas ideias criam estratégias de ação. Esses movimentos de mudança que implicam intenção e relação Moscovici chama de minorias ativas (Hernandez *et al.*, 2013); depende de tomadas de posição críticas, discordantes e questionadoras da ordem.

A mudança pressupõe a inovação e o modelo proposto por Moscovici (2011) sugere que as minorias são promotoras e produtoras de mudanças sociais como “um processo fundamental de evolução social em que os grupos minoritários desempenham um papel essencial” (Riba; Mugny, 1981, p. 39, Tradução nossa).

As minorias podem optar por práticas de provocação para obterem o seu reconhecimento social e até aceitar a estigmatização ou o ressentimento para serem reconhecidas (Orfali, 2002). No caso das escolas os custos dessas ações são altos para que as minorias sejam aceitas e reconhecidas. Por exemplo, os alunos indisciplinados podem ser reprovados ou transferidos por se oporem à prática social majoritária. A ação da minoria pode causar perturbações no ambiente escolar e provocar mudanças de atitudes nos alunos, mas também nos professores. Esses alunos pelas causas que levantam e ao receberem o apoio dos colegas são considerados pelos professores de lideranças negativas, “ovelhas negras”, “laranjas podres que estragam as outras do cesto” ou, simplesmente, indisciplinados.

Ao investigarmos as representações sociais da indisciplina entre os alunos do 9º ano constatamos que esses alunos, assim descritos pelos professores não eram apenas casos de pura indisciplina individual, pois defendiam bandeiras que se opunham às práticas escolares. Essas situações de indisciplina escolar com o conceito de minorias ativas convergem em formas de resistência e discordância dos estudantes frente às normas verticalizadas de uma minoria investida de poder. Resultando em um “problema sério no que refere-se a convivência, perturbando o real papel do professor junto ao processo de ensino-aprendizagem” (Tavares, 2011, p. 447), além do insucesso pedagógico e na frustração de estagiários e docentes (Ilha; Krug; Krug, 2009).

Mesmo não estando presente de forma expressa e planejada nas escolas, o tema da indisciplina continuou sendo proposto no âmbito político. No período de 1996 a 2006, foram apresentadas 13 propostas para a reintrodução de uma disciplina que contemplasse ética e cidadania, em busca do resgate de valores supostamente perdidos pela sociedade (Amaral; Castro, 2020). Em 2018, o tema retornou à pauta com a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, por meio do Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019), período em que a agenda conservadora ganhou impulso, aliada ao discurso salvacionista que colocava, novamente, em tela, a disputa pela formação moral da juventude (Amaral; Castro, 2020).

Frente às mudanças na agenda escolar, o artigo pretendeu analisar as representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a indisciplina escolar, com características de minorias ativas.

## **1 Mudança social: o poder das minorias ativas**

A mudança social de origem minoritária pressupõe que alguém mude ou proponha uma alternativa à norma, fora do padrão pré-estabelecido. A norma tida como majoritária faz parte da sociedade e é aceita pela maioria das pessoas, tanto em termos numéricos, quanto do poder exercido por essa norma. Por sua vez, a norma minoritária seria aquela em que não há aceitação da maioria, mas que propõe uma mudança normativa-ideológica de sujeitos que não dispõem de poder

dominante, nem ao menos de reconhecimento social, dificultando a sua influência aos demais (Moscovici; Pérez, 2007).

A inovação indica a possibilidade de mudança social, por meio da influência que uma minoria pode exercer sobre as opiniões de outros indivíduos ou subgrupos, quando da criação de novos esquemas de pensamento ou comportamento. Segundo Moscovici (2011), as minorias manifestam conflitos, no qual constroem novas práticas e ideias, novos estilos comportamentais na sociedade. Para que haja uma mudança de fato nas relações de influência social se faz necessário determinados estilos de comportamento, que são "sistemas intencionais de signos verbais e/ou não verbais que expressam a significação do estado presente e a evolução futura de quem os usa" (Moscovici, 2011, p. 118-119). Moscovici elencou cinco estilos de comportamento para a compreensão das minorias ativas: o esforço, a autonomia, a consistência, a rigidez e a equidade.

O esforço ou investimento define o comprometimento frente ao comportamento e nas ações dos sujeitos, isto é, na sua decisão livre e voluntária, na capacidade de confiança nas escolhas e na sua insistência de reforçar a sua ideia. A autonomia está relacionada aos seus próprios princípios, uma característica independente em sua atitude e rigor. É um valor que quando manifesto suscita reações positivas das pessoas (Moscovici, 2011). A consistência é "um sinal de certeza, como afirmação de vontade de aderir sem exceção a um dado ponto de vista e como reflexo do compromisso por uma opção coerente e inflexível" (Moscovici, 2011, p. 129). A minoria tenta fazer uso das mesmas palavras para que a maioria reconheça a especificidade do seu ponto de vista.

A rigidez pode facilitar a influência ou ser um obstáculo, se a pessoa ou o grupo "deseja estabelecer uma distância entre ele e outro indivíduo ou grupo, ou fazer-lhe tomar uma posição extrema oposta à sua, deve adotar um estilo rígido de comportamento" (Moscovici, 2011, p. 142). Por exemplo, se um indivíduo deseja efetuar uma mudança ou conversão a outrem, é possível afirmar, ao menos teoricamente, que o estilo comportamental "menos rígido exercerá mais influência" (Moscovici, 2011, p. 142), desde que haja certa distância entre os grupos maioria e

minoria “e de que a flexibilidade não pareça ser consequência de uma submissão à pressão externa” (Moscovici, 2011, p. 143).

E a equidade tem a preocupação de se levar em conta a postura dos outros, em que a minoria ouve a perspectiva da maioria e, igualmente, pretende ser ouvida. O modelo genético de influência social é uma via de mão dupla, no qual a influência social é baseada em uma interação entre a minoria/maioria, isto é, um processo mútuo e dialógico (Orfali, 2002).

O grupo ou o sujeito que adotar um determinado estilo de comportamento procura ser reconhecido socialmente e cumprir três funções: a) sentir-se seguro em relação ao seu ponto de vista que vai defender, isto é, “estar consciente da relação existente entre o estado interior e os signos que utilizará”; b) evitar mal-entendidos por parte do outro e “utilizar sinais de forma sistemática e consistente” (Barboza; Camino, 2014, p. 246); e, c) certificar-se que o seu ponto de vista se mantenha durante a interação social com o outro e não seja alterado.

A minoria pode tanto influenciar como ser influenciada, podendo estabelecer normas ou condicionar-se a elas. No caso dos alunos indisciplinados, esses podem ter uma razão de serem indisciplinados com normas e regras de resistência, que possuam critérios específicos, que contrapõem as normatizações impostas pela instituição escolar. Uma minoria que “perturba” o que até então estava pautado em bases sólidas num primeiro momento não é bem vista pelos outros, mas ela pode ascender uma “admiração por seu valor, sua sinceridade, sua originalidade” (Moscovici, 2011, p. 80).

## 2 Metodologia

A pesquisa é plurimetodológica de abordagem mista<sup>3</sup>, quanti-qualitativa (Camargo, 2005) de campos complementares (Ferrare, 2011). A análise de dados possui uma diversidade de procedimentos e *softwares*, contribuindo para a pluralidade metodológica de pesquisas em representações sociais. Com diferentes

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi encaminhada à Plataforma Brasil, anexados os dados das escolas e as autorizações (nº 69940217.4.0000.5215).

ângulos de interpretação do objeto revela níveis, dimensões e processos de uma ou mais representações.

A pesquisa se divide em duas etapas: a) entrevista a 45 estudantes de três colégios estaduais públicos da cidade de Ponta Grossa-PR sobre as situações problema (Tabela 01); b) entrevista com 07 estudantes que se destacaram com características de minorias ativas do total de 45.

As falas foram retiradas de trechos das entrevistas relacionadas à autoavaliação para a indisciplina, das regras e da ação dos professores. Os colégios foram nomeados com as letras A, B e C. A escolha dos entrevistados (Tabela 01) se deu após a leitura e análise dos questionários da etapa anterior da pesquisa.

**Tabela 01** - Características dos sujeitos de pesquisa da entrevista

Variáveis	Subcategorias	Freq.	%
SEXO	Masculino	21	46, 7
	Feminino	24	53, 3
COLÉGIOS	Escola A	15	33, 3
	Escola B	15	33,3
	Escola C	15	33, 3
PERÍODO	Matutino	37	82, 2
	Vespertino	8	17, 8
AUTOAVALIAÇÃO	Disciplinados	12	26, 7
	Indisciplinados	18	40, 0
	Disciplinados/Indisciplinados	15	33, 3
IDADE	14 anos	28	62, 2
	15 anos	10	22, 2
	16 anos	6	13, 4
	17 anos	1	2, 2
MORA COM	Pai e mãe	23	51, 2
	Somente mãe	14	31, 1
	Somente pai	2	4, 4
	Outros familiares	6	13, 3

RELIGIÃO	Religioso praticante	16	35, 7
	Acredita em Deus	25	55, 5
	Ateu/Agnóstico	2	4, 4
	Nenhuma	2	4, 4
RENDA FAMILIAR	1 salário mínimo	6	13, 3
	2 salários mínimos	17	37, 7
	3 salários mínimos	9	20, 0
	4 salários mínimos	6	13, 5
	Não responderam	7	15, 5
	<i>Totais</i>	<i>45</i>	<i>100</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A primeira etapa iniciou-se com apresentação de dez cartões aos 45 estudantes, para que escolhessem os casos que apresentavam situações de indisciplina. As situações problema foram criadas a partir da leitura dos questionários da 1ª fase da pesquisa, das ocorrências que mais se destacaram na percepção dos alunos e que mais prejudicavam os alunos.

*Caso 1:* Um aluno se recusa a tirar o boné em sala, por não concordar com a regra da escola que diz que o uso do boné é proibido. Mas, esse entende que o uso do boné não prejudica os estudos e muito menos gera indisciplina; *Caso 2:* A professora passou um texto do livro e pediu aos alunos que copiassem no caderno. Porém, teve um aluno que se recusou, dizendo que é desnecessário, pois já está no livro que é usado em sala e levado para casa.

*Caso 3:* Otávio só tem um uniforme e foi à escola todos os dias com ele, numa semana chuvosa. A mãe de Otávio trabalha a semana inteira e lavou o uniforme e não deu tempo de secar. Otávio acabou indo à escola sem o uniforme. Chegando lá, foi mandado para a direção e assinou ata, mesmo com um bilhete de justificativa enviado pela mãe; *Caso 4:* O aluno saiu de casa de ônibus, no horário normal, para chegar na escola. Mas, no caminho aconteceu um acidente e a rua ficou congestionada. Chegando à escola ele teve que assinar a ata sem ao menos ninguém levar em conta sua justificativa de atraso.



*Caso 5:* A professora explicou a matéria e solicitou a realização de uma atividade. As respostas da atividade estavam no livro e no caderno, mas o aluno querendo responder logo procurou ajuda no celular, sem a autorização. Além disso, há uma lei que proíbe o uso de qualquer tipo de aparelho/equipamento eletrônico durante o horário de aula, desde que para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino; *Caso 6:* A professora está no quadro passando uma atividade. O aluno que senta no fundo da sala não consegue enxergar direito. Ele não pode mudar de lugar porque sairia do mapeamento da sala. Nisso, ele pergunta ao colega do lado o que está escrito, já que não consegue entender. A professora percebe e pede para que o aluno saia da sala, pois está conversando e atrapalhando a aula.

*Caso 7:* O professor de Geografia em aula anterior fez um levantamento de temas que os alunos gostariam de saber. Sugeriram temas como globalização, novas tecnologias, etc. Na aula seguinte, o professor, por sua conta, traz o tema relevo. Um aluno reclama que houve a discussão e o tema não foi escolhido. O aluno insiste e diz que o professor não respeita a decisão da turma. Com isso, o professor envia o aluno para fora da sala e não quer discussão; *Caso 8:* Sara não para de conversar na aula. Roberta reclama e grita com Sara porque não consegue prestar atenção na explicação da matéria. O professor manda que Roberta saia da sala por ter gritado e reclamado; *Caso 9:* A turma toda estava jogando bolinhas de papel. A professora perguntou quem começou a jogar, mas ninguém falou. A professora só conseguiu ver que Marcos, o mais indisciplinado jogou em alguém. Ela pediu para ele assinar a ata. Mas, ele se recusou, já que todos estariam bagunçando; *Caso 10:* Um aluno esqueceu de fazer a tarefa de História. Então, ele resolveu fazer na aula de Geografia. O professor de Geografia passou pelas carteiras e notou que o aluno estava fazendo a tarefa de História. O professor gritou, já que não era hora de fazer tarefa. E pediu para que o aluno saísse e fosse até a direção da escola.

No início da entrevista pedia-se que o estudante escolhesse das dez situações problema as cinco mais representativas, depois as três mais significativas. A partir das três situações, com maior frequência no ambiente escolar buscava-se detalhar as informações com questões complementares, a fim de levantar as características das

minorias ativas frente as fases do desenvolvimento moral. Por fim, vale salientar que todos os cuidados éticos foram seguidos, como a não utilização de nomes de colégios e dos estudantes. Além, de todas as autorizações assinadas pelos alunos, direção e demais responsáveis.

### 3 Resultados

Na primeira etapa, as entrevistas realizadas com o auxílio dos cartões das situações problema foram processadas pelo *software* ALCESTE, que dividiu o *corpus* "Situações problema", em 5 classes, com aproveitamento de 86, 84% (Figura 01). Da esquerda para a direita, pela ordem estabelecida pelo programa, temos as classes 2 (18, 54%); 3 (27,81%), 1 (21,89%); 4 (15,13%); e, 5 (16,62%). Na primeira partição, as classes 2, 3 e 1 se opõem às classes 4 e 5. Já, na segunda partição, as classes 2 e 3 se opõem à classe 1. Por fim, na terceira partição as classes 2 e 3 se opõem às classes 4 e 5.

**Figura 01** – Casos problemas e a indisciplina escolar, classes realizadas a partir do software Alceste

Corpus situações problema, 45 uci, 231 u.c.e, 86,84 %														
Classe 2, Mapeamento, 46 uces, 18,54%			Classe 3, Temas e expulsão da sala, 63 uces, 27,81%			Classe 1, Uso do bonê e celular, 52 uces, 21,89 %			Classe 4, Cobrança do uniforme, 32 uces, 15, 13%			Classe 5, Atraso, 38 uces, 16, 62%		
Palavras	N	X <sup>2</sup>	Palavras	N	X <sup>2</sup>	Palavras	N	X <sup>2</sup>	Palavras	N	X <sup>2</sup>	Palavras	N	X <sup>2</sup>
Enxergar	12	45,27	Tema	12	33,75	Bonê	23	87,93	Uniforme	22	143,22	Palavras	N	X <sup>2</sup>
Frente	14	44,86	Bagunça	11	22,84	Gosto	10	26,84	Roupa	10	65	Atrasado	19	92,1
Consegue	8	33,33	Atenção	13	22,39	Usar	13	22,66	Bilhete	9	58,24	Ata	21	37,13
Sentar	7	29,03	Turma	8	22,1	Toca	6	21,2	Molhado	8	51,53	Assinar	19	28,26
Escrito	6	24,77	Sala	34	21,96	Matéria	9	19,99	Mãe	12	39,07	Culpa	8	26,62
Lugar	12	24,28	Deveria	25	19,98	Precisa	13	18,65	Calça	6	38,31	Acontece	14	26,09
Colocar	8	23,66	Professor	48	17,65	Estudo	5	17,59	Sujo	6	38,31	Chega	10	23,97
Mudar	11	23,09	Chamar	10	17,12	Necessario	7	13,51	Vim	6	38,31	Onibus	5	20,05
Perguntar	14	21,15	Gritar	10	17,12	Copiar	11	13,25	Justificativa	7	27,61	Caderno	8	15,88
Sala	24	12,4	Discutir	6	16,43	Prejudica	5	13,06	Lavar	4	25,31	Lado	5	15,88
Mapeamento	4	11,57	Discussão	4	10,85	Indisciplina	5	9,9	Mancha	4	25,31	Escola	16	13,29
Quadro	4	11,57	Menina	11	9,79	Olhando	5	9,9	Colégio	8	23,4	Tempo	6	12,2
Conversar	13	9,99	Assunto	5	9,76	Jeito	4	9,68	Dias	8	20,95	Entra	8	11,13
Quieto	4	8,44	Injustiça	5	9,76	Nota	4	9,68	Cor	3	18,9	Acordo	3	10,15
Atividades	3	7,75	Sozinho	3	8,11	Aula	18	9,1	Rasgar	3	18,9	Cabeça	3	10,15
Fundo	3	7,75	Opinião	6	7,33	Regra	8	7,45	Secar	3	18,9	Celular	12	8,84
Professor	33	7,53	Querer	13	5,89	Mexendo	4	6,89	Direcao	4	14,4	Prova	4	8,7
Xingar	4	6,27	Duas	5	5,18	Pesquisar	6	6,79	Causa	5	13,65	Situação	4	8,7
Avisar	3	5,15	Prestar	5	5,18	Conteúdo	3	6,43	Diretora	9	12,55	Autonzação	3	7,05
Aluno	37	4,9	Tirar	18	5,1	Falaria	3	6,43	Deu	4	11,34	Ligar	4	6,79
Errado	17	4,66	Conversa	14	5,08	Internet	3	6,43	Assinar	13	11,22	Procurar	4	6,79
Ano	2	4,17	Falar	16	5,04	Ajuda	5	5,86	Entender	6	10,51	Boa	2	5,58
Sai	2	4,17	Escolher	4	4,82	Pegar	4	4,96	Ata	12	7,69	Fiz	2	5,58
Terminar	2	4,17	Estivesse	4	4,82	Tenho	4	4,96	Escola	12	6,74	Mão	2	5,58
			Indisciplina	4	4,82	Tiver	4	4,96	Mandar	6	5,45	Lareta	2	5,58
			Punir	3	4,67	Trabalho	4	4,96	Concordo	3	5,09	Vem	2	5,58
			Sair	6	4,33	Pode	14	4,33	Dizer	3	5,09	Hora	4	5,34
					Decisão	3	4,12	Ocorre	2	4,46	Podena	4	5,34	
							Veio	2	4,46	Assinaria	3	5,04		
							Atitude	3	3,88	Mexer	3	5,04		
							Casa	3	3,88	Pais	3	5,04		

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A classe 2 (18,54%), *Mapeamento*, recebeu contribuição das participantes do sexo feminino, com renda de 3 a 4 salários mínimos. Formada pelos verbos: enxergar, sentar, colocar, mudar, perguntar, conversar, xingar e avisar. Outros termos também estão presentes no dendrograma: frente, lugar, fundo, sala, mapeamento, escrito, quadro, aluno, quieto e atividades. As palavras correspondem a situações no cotidiano da escola e na proibição da conversa entre alunos. Para garantir o controle, cria-se um mapeamento da sala de aula, isto é, a indicação de um local específico no qual os alunos vão se sentar durante o ano letivo.

O caso relatado na situação-problema trata de uma professora que escreve exercícios no quadro, enquanto um aluno do fundo da sala não consegue visualizar a escrita. O mesmo também não pode mudar de lugar, uma vez que sairia do mapeamento estabelecido. O aluno pergunta ao colega do lado o que há no quadro. A professora percebe e pede que o aluno saia da sala. Ficava a critério do aluno concordar ou discordar da situação. Foram retirados alguns trechos das falas dos alunos a respeito da situação.

A professora está errada, se o aluno não está enxergando vai perguntar o que está escrito, para poder continuar o exercício. O aluno queria saber o que estava escrito no quadro RIGIDEZ E CONSISTÊNCIA. (Suj. 03).

Eu sento na última fila e tem muita gente alta na minha frente. Muitas vezes, eu não consigo enxergar. E, quando você pergunta realmente, os professores são muito ignorantes e falam: fica quieto senão você vai sair da sala. Já aconteceu, várias vezes na minha sala, de não conseguir copiar do quadro e o aluno ser retirado da sala de aula. [...] Se os professores dizem não é não. CONSISTÊNCIA (Suj. 12).

O professor na sua tentativa de manter a ordem e garantir a sua hierarquia, rejeita as relações sociais heterogêneas e a diversidade de alunos. Com isso, pretende “mesmo que de modo improfícuo, normatizar o comportamento de seus alunos, na esperança de eliminar os conflitos existentes” (Pereira; Blum, 2014, p. 748). O poder da autoridade prevalece e acaba virando, muitas vezes, autoritarismo (Freitas, 2003). Essas práticas autoritaristas, esbarram nas tensões e conflitos intrínsecos da sala de aula, os estudantes se sentem compelidos pelo exagero

normativo e se utilizam de estratégias de resistência para que não sejam completamente subjugados pelo contexto majoritário (Pereira; Blum, 2014).

Os alunos demonstram consistência e rigidez em assegurar que a ação exercida pela professora é equivocada. Além de não promover o diálogo, a postura impositiva pode gerar ainda mais conflito, pois há uma tentativa de defesa do grupo de alunos, para aquele aluno que foi repreendido de forma desproporcional ao seu ato. Assim, a sua visibilidade pode passar a ser positiva fazendo com que as manifestações discordantes sejam mais atraentes, com a criação de novas táticas e aliados na reação às regras autoritárias (Ferreira, 2014).

Já, a classe 3 (27,81%), *Temas e expulsão* da sala receberam contribuição das informantes do sexo feminino, disciplinadas e sem religião. A classe foi formada pelos verbos: chamar, gritar, discutir, querer, falar e sair. Também compõem a classe os sujeitos: professor e menina, além das palavras: tema, bagunça, atenção, turma, sala, assunto, injustiça, opinião, conversa e indisciplina. A classe aborda duas situações problema: do tema escolhido pelo professor para a aula e que depois é mudado sem motivo e da menina Roberta que grita e pede que Sara faça silêncio, apresentados na metodologia de pesquisa.

Está errado. Não pode tirar a aluna da sala, a aluna queria prestar atenção RIGIDEZ. O professor mandou a aluna sair da sala esse professor é tonto. (Suj. 15).

Foi errado o professor escolher o tema sozinho, tem que ser levantado o tema com a turma toda. CONSISTÊNCIA. (Suj. 36).

Tem alguns professores que passam da linha, te xingam, não chamam a atenção... Tem professor que xinga mesmo CONSISTÊNCIA E RIGIDEZ. (Suj. 10).

Os estilos utilizados para explicar a situação foram de consistência e rigidez, que marcaram a presença de ataques, ofensas e xingamentos. É frequente na manifestação dos alunos que suas opiniões deveriam ser levadas em consideração e que as ações dos professores são precipitadas e autoritárias. Os meios utilizados ante ações de indisciplina sofrem de um dilema estrutural "passando por autoritários, de linha dura, e posturas permissivas que acabam por ser dominadas pelos interesses específicos dos alunos" (Araújo, 1996, p. 110; grifo original). Nesse caso,

uma ação “linha dura”, a qual impossibilita à atuação dos alunos de forma dialógica, com regras excessivas e verticalizadas.

O professor em sua ação arbitrária recebe crítica e resistência da parte das minorias ativas. As situações de injustiça no espaço escolar causam um conflito, pelo qual as minorias ganham adeptos, uma vez que as ações baseadas na coerção, não são bem vistas por parte dos alunos, que acabam saindo em defesa do aluno injustiçado. As injustiças fazem crescer um movimento pela busca de liberdade e reação às práticas escolares verticalizadas (Freitas, 2003). O aluno na sua forma singular pode parecer menos atuante frente a maioria, mas quando sofre uma injustiça é visto positivamente pelo grupo de colegas, que passam também a rejeitar as ações autoritárias e podem acabar agitando o andamento do processo escolar.

A classe 1 (21,89%), *Uso do boné e celular* é composta pelos substantivos boné, touca, trabalho, matéria, estudo, indisciplina, nota, internet e regra. Pelos verbos usar, copiar, pesquisar, pegar e tiver. Essa classe remete à permissão ou não do boné em sala de aula. Os alunos relatam a incompreensão e a indecisão da escola e dos professores frente a situação.

Eu uso boné direto e chego na escola, depende das matérias, vamos supor português, passou o primeiro e segundo bimestre e agora o professor está pedindo para tirar o boné. CONSISTÊNCIA (Suj. 03).

Concordo com o aluno, o boné não prejudica no estudo porque precisa tirar? Está certo que é uma regra da escola deveria tirar, mas não está prejudicando em nada na verdade. EQUIDADE (Suj. 14).

Poderia em cada aula dez minutos de uma aula ser possível usar o celular, ou quando fosse fazer trabalho em grupo, se precisasse, pesquisaria e pegava o celular. EQUIDADE. Nunca comentei com os professores, não adianta... porque os professores são os donos da verdade, não pode, não pode, e não adianta o aluno falar. RIGIDEZ (Suj. 34).

Não há clareza em relação as regras dentro da própria escola. Por um instante, o uso do boné é permitido, passados alguns bimestres do ano letivo, passa a ser proibido. Essa atitude da escola reforça o que já havíamos listado sobre as suas funções e objetivos. Torna-se uma situação difícil tanto para os professores, quanto para os alunos que não se entendem nesse dilema escolar.

O uso do boné não parece ser uma afronta do aluno ao professor e, muito menos, obstáculo na relação ensino-aprendizagem e sim uma subjetividade juvenil, uma característica identitária, isto é, um gosto pessoal que expressa subcultura (Christino, 1999). Podemos perceber na fala do aluno que não adianta questionar ou se expressar diante do professor, o que seria uma perda de tempo, uma vez que a verdade do professor, amparado pela escola, a maioria, seria a única opção a ser seguida. Novamente, há a reprodução de práticas que prezam pela conformidade, homogeneidade e da heteronomia das relações escolares.

Os estudantes até propõem algumas soluções e apresentam algumas possibilidades, para que os professores sejam mais flexíveis em algumas situações. De uma maneira simétrica e mais compreensiva, dizendo que "poderia em cada aula dez minutos de uma aula" e que o boné "não está prejudicando". Os alunos trazem explicações e argumentos que tentam reagir às decisões heterônomas. Porém, quando a escola se presta ao papel da norma dominante e heterônoma, o espaço para o debate em relação as ações de indisciplina de maneira mais construtiva e dialógica se torna escasso e/ou ausente (Araújo, 1996).

A classe 4 (15,13%), *Cobrança do Uniforme* supõe o uso do uniforme nas escolas. As palavras que mais se destacaram na classe foram: uniforme, roupa, molhado, calça, sujo e justificativa. Seguida dos verbos: lavar, rasgar, secar e mandar; e dos sujeitos: mãe e diretora.

O uso do uniforme no Brasil remonta ao século passado, vinculado a ideia de democratização e igualdade, por uma personificação de roupas idênticas ou pela diferenciação de um grupo específico (Silva, 2007). Os uniformes escolares "são parte de uma simbologia que permeia as instituições educativas, significando valores, normas e intenções" (Vilarinho; Costa, p. 635). A escola enquanto normatizadora, não aceita opiniões alheias à sua construção, como na opinião abaixo.

O uniforme molhou. Acho que os professores, diretores e os funcionários deveriam entender, se o aluno já tem o bilhete, comprar os uniformes, já não tem dinheiro, o funcionário deveria entender porque falta dinheiro e chove, não tem como lavar. RIGIDEZ. (Suj.11).

Não tem porque vir de uniforme, é desnecessário. Somos da escola, não precisa mostrar. CONSISTÊNCIA E RIGIDEZ (Suj.15)

A fala dos alunos reflete a insatisfação pelo caráter majoritário da escola e a falta de necessidade do uniforme escolar. O diálogo é rejeitado ou simplesmente ignorado quando o sujeito tenta contrapor as razões de não possuir o uniforme por condições financeiras ou de explicar a sua inutilidade. A instituição age em forma de suspeição recusando-se em aceitar a possibilidade de esclarecimento às dificuldades financeiras e sociais da sua família.

A permanência no meio escolar demanda normas de convivência que ou os alunos aceitam as regras sem questionamentos ou precisam se adequar de alguma forma. Caso, não se subjuguem a adaptação sofreram as consequências por suas ações. Além do mais, os uniformes representam o controle e a padronização de indivíduos, que ao se vestirem da mesma forma acabam tendo a sua vestimenta igualitária, mas que ao mesmo tempo, os impede de participar das decisões e regras da escola, o que lava ao questionamento: para o aluno serve o modelo padrão e uniformizado? Mas, para a escola vale a máxima do controle sobre os indivíduos, a égide da relação escola-estudante se vale da heteronomia.

A classe 5 (16,62%), *Atraso* contou com as palavras: atrasado, ata, culpa, tempo, situação, autorização, ônibus, tempo e hora. Ligadas aos verbos: assinar, chegar e ligar. A classe está relacionada ao atraso dos alunos nas aulas, que não são inadmissíveis e estão sujeitos a coerções, que incluem a assinatura de uma ata ou a presença dos pais na escola.

Os alunos que frequentam as escolas são de lugares distantes e precisam se deslocar até chegar ao local de estudo, pode ser que em alguns momentos ocorram atrasos. Há casos em que o ônibus atrasa e não há possibilidade de se chegar a tempo. Mesmo assim, a regra é uma só e vale igualmente para todos, sem levar em conta fatores sociais, subjetivos, econômicos, etc. que a circundam. A escola insiste em apresentar-se como majoritária exercendo seu papel de controladora das condutas que ocorrem no seu espaço.

A escola tinha que entender o aluno. Porque não foi porque o aluno quis se atrasar, estava estragado o ônibus. ESFORÇO (Suj. 08).

Assinar a ata é ruim, que nem você chega atrasado e nem é sua culpa e tem que assinar. ESFORÇO (Suj. 12).

As normativas escolares são impostas de forma unilateral, reforçando práticas coercitivas e punitivas que prejudicam o diálogo e a cooperação. Assim, a escola mostra-se distante dos interesses juvenis, “reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (Dayrell, 2007, p. 1105). Há um conflito de interesses, que se afastam dos atores e dos papéis desenvolvidos por ambos e, logicamente, a estranheza no papel a ser desempenhado pela escola.

Adentrar ao espaço escolar é entrar “num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo. É a escola da passividade: a voz é do professor, e o aluno é dela destituído” (Passos, 1996, p. 123). O aluno está na escola, mas não participa ou contribui na sua organização e isso reflete na sua infelicidade pelo espaço escolar. Todas essas situações marcam a escola como um local majoritariamente opressor e que vai ao desencontro dos interesses dos adolescentes, o que pode gerar evasão e fuga às atividades escolares.

A dominação agencia a resistência discente, uma relação dialética que se coloca nas relações escolares. No decorrer do processo escolar, os alunos querem ser ouvidos, por isso, seguindo as bases de uma educação democrática “não pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade” (Freire, 2000, p. 18). A linha tênue entre autoridade e liberdade está no processo de formação dos alunos, pela qual “não se pode deixar tudo”, ao mesmo tempo, em que “não se pode controlar tudo”.

### **3.1 Estudantes com características de minorias ativas**

A segunda etapa contou com 7 estudantes que se destacaram nas suas falas em relação às situações de indisciplina escolar. São três situações, pela: a) necessidade e a validade das regras; b) exemplo do professor em sala de aula; c) falta de autoridade docente denunciada pela anomia no ambiente escolar e pela ausência de elementos didático-pedagógicos.



A primeira situação: da validade das regras, que pode ser questionada com as seguintes perguntas: vale a pena seguir uma regra arbitrária? Por que é preciso respeitar as regras? Os alunos acabam não entendendo o motivo das regras e questionam a sua importância e legitimidade. Os exemplos trazidos nas falas fazem menção ao uso do boné, do uniforme, do ato de mascar *chicletes* como situações que poderiam ser discutidas com os alunos. Como no relato do aluno, “as regras não foram conversadas com os alunos, os professores simplesmente passaram. Quando entrei no colégio no sexto ano passaram uma folha com as normas da escola” (Suj. 12). As regras são impostas de maneira arbitrária, isto é, regras heterônomas e dadas de forma conformista, na qual os alunos precisam se adaptar ou podem acabar recebendo punições se as contrariarem. Assim, a escola tenta impor um modelo de disciplina baseado na ideia de silêncio e até pelo uso de uma vestimenta “adequada” no ambiente escolar para se moldar ao padrão socialmente estabelecido.

Tem algumas regras que, desculpe a palavra, “bem ridículas”, não pode mascar chicletes dentro da sala de aula, acho que não atrapalha o professor, não tem sentido ESFORÇO, CONSISTÊNCIA E AUTONOMIA. As regras não foram conversadas com os alunos RIGIDEZ, os professores simplesmente passaram, quando entrei no colégio no sexto ano passaram uma folha com as normas da escola. (Suj.12).

Tem momentos que eu concordo com a indisciplina e até entro no meio, às vezes está demais EQUIDADE. É porque a sala está precisando de uma “descontração” porque a sala está muito quieta e começo a dar risada do nada e começam junto CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Suj. 26).

Os estudantes com indícios de minorias ativas apresentam uma grande parte dos estilos comportamentais como a consistência, a autonomia, o esforço, a rigidez e a equidade. O silêncio e a obediência passam a ser questionados no espaço escolar, por vezes, sendo preciso algum momento de desvio, que saia da animosidade e da completa solidão da sala de aula. Novamente o descumprimento das regras apresenta certa ironia da parte do aluno, que não vê um sentido moral que chegue a atrapalhar o andamento da aula, como mascar chicletes, por exemplo.

Quando as regras são impostas aos alunos, passam a ser questionadas e descumpridas, simplesmente por não compreenderem os motivos ou por não aceitarem a forma como elas são repassadas de modo autoritário, então a escolha a

ser feita é a negação (Moscovici, 2011). O fato de negar uma regra já é um indício para a atuação das minorias ativas, ou seja, não acatar o que é dito pela maioria, que impõe a sua forma de pensar. O aluno reage e não segue nenhuma regra para tentar fazer frente e rebater a maioria que precisa lidar com a punição ou pensar em algo para aquele aluno que descumpra a regra e retorne aos ditames do discurso majoritário de aceitação e conformidade.

Os alunos que não se adaptam às regras escolares são tidos como indisciplinados e são cobrados a todo o momento para seguir a norma padrão da maioria. Os alunos que detêm indícios de minorias ativas questionam e, por vezes, não seguem as regras a fim de ocasionar um conflito (Mugny; Pérez, 1991). Esse conflito da minoria tem como objetivo enfrentar a lógica dominante que confere a heteronomia e a conformidade como práticas frequentes. Com isso, há movimentos e impasses de ambos os lados e uma constante tentativa de ação e autonomia do papel do aluno como participante das regras escolares, o que pode na visão da escola/professor afetar o seu papel majoritário de dominação.

Já, a segunda situação, da relação professor-aluno está envolta por situações de injustiça, uma espécie de "toma lá dá cá". Trata-se de um conflito permanente, ligado às proibições, às regras e normativas que incluem as relações sociais de convivência. O contexto majoritário que inclui os professores age de maneira conformista, contudo, os alunos reagem às normas da escola, e questionam as ações dos professores que não seguem as mesmas regras as quais os alunos são obrigados a se submeter. Além disso, há reclamações da parte do aluno quanto ao tratamento do professor no momento de uma chamada de atenção ou punição. Dessa forma, o professor está numa relação verticalizada em relação ao aluno, de coerção e de autoritarismo (Araújo, 1996).

Para os estudantes, as regras e normas passam pelo exemplo docente, isto é, se o professor pode mascar *chicletes*, usar celular e xingar, por que os alunos não podem também fazer o mesmo?! Os argumentos levantados trazem à tona uma contradição, uma vez que "a disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas tanto pelos professores quanto pelos alunos para que o aprendizado escolar tenha êxito" (Silva, 1986, p. 117).

O professor desrespeita as regras na presença dos alunos, contudo, exige que os mesmos respeitem as regras. Por esse raciocínio, as regras valem apenas para os alunos, estando os professores dispensados de segui-las. Mas, vale o questionamento: as regras escolares devem ser obedecidas pelos diversos atores escolares ou se restringirem a um determinado grupo, no caso, os alunos? Os alunos seguem perguntando: Se a professora pode mascar *chicletes* em sala, por que o aluno não pode? Os alunos têm – apesar das adversidades do ambiente escolar – o professor como o exemplo e quando não têm um princípio moral ou uma razão aparente para seguir, seguem a influência de outros grupos minoritários que questionam o comportamento dos professores.

Agora mesmo na sala estávamos na aula e o celular da minha amiga tocou e a professora fez um escândalo, porque não pode porque eu vou tomar, mas a menina não teve culpa do celular estar tocando CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Suj. 12).

Nem sempre o professor é o exemplo. Para poder cobrar tem que ser exemplo. É que, às vezes, é falta de respeito, mas é necessário porque indisciplina entra conversa, não entra? A indisciplina é necessária, não vou ficar quieta a aula toda, a gente troca assunto da aula, às vezes você quer contar uma coisa para o seu amigo, a professora já diz: ah fica quieto! É muito chato. CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Suj. 12).

A professora masca *chicletes*, só a professora tem direito a ficar com a boquinha com gosto de menta! Por exemplo, os professores mexem no celular, a professora ontem estava mexendo no celular. Eu acho que os professores tem de ser exemplo, se não nós poderemos mexer também. CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Suj. 04).

As falas utilizam de exemplos práticos e de estilos comportamentais de consistência e esforço. Os alunos indagam: se o professor não segue a regra por que o aluno também deveria seguir? Em um ambiente autoritário, em que apenas os adultos fazem as regras e os alunos são impedidos de participar gera revolta e denúncia. A escola deixa de ser um ambiente de cooperação e acolhida dos alunos. A escola é um ambiente de relações sociais, participação, conversa e barulho, seria oportuno se a escola “melhorasse as possibilidades de reflexão, diálogo e participação, ajudaria a integrar os alunos, reforçando o sentimento de pertencerem ao grupo e a instituição” (Parrat-Dayan, 2008, p. 11).

As reações dos alunos vêm de um contexto de minorias ativas, com um estilo de comportamento de equidade, quando fazem uma ressalva e clamam por relações recíprocas (Moscovici, 2011), na qual prezam por uma relação mais simétrica e menos autoritária. As falas dos alunos abrem espaço para grupos minoritários nômicos (minorias ativas) defenderem regras horizontais e mais condizentes com o espaço escolar, isto é, desejam inovação social baseada na reciprocidade (Piaget, 1994).

Os alunos buscam na moral da cooperação, fundamentada no consentimento mútuo, uma livre decisão das próprias consciências, estruturada na aprovação coletiva, isto é, na tomada de consciência e na "razão de ser das leis" (Freitas, 2003, p. 64). Dessa forma, a cooperação é compreendida como um método, um dever e por isso ela se constitui na sua prática e exercício (Freitas, 2003). Quando a escola foge à regra por reciprocidade, podem haver conflitos e discursos de alunos dissidentes atacando o controle e a conformidade. A ruptura com o socialmente estabelecido é custosa, uma vez que as minorias acabam sendo observadas de perto pela maioria, que tentam contê-las com atas e suspensões, impedir a sua atuação e a possível influência sobre os demais sujeitos (Moscovici, 2011).

A terceira situação pontuada pelos alunos refere-se à autoridade docente, frequentemente marcada pela liberdade exagerada. Essa situação corrobora estudos anteriores realizados por Estrela (2002) e Ferreira (2014), na qual os alunos atribuem, as causas da indisciplina a fatores ligados aos professores e à escola.

Os alunos não querem uma escola sem regras, mas o professor deixa acontecer tudo em sala de aula, não trabalha as regras coletivamente com os alunos, de forma cooperativa, bem como não as impõe de forma heterônoma. O professor "liberal" acaba não estabelecendo limites e parâmetros, o que dificulta espaços de diálogo com os alunos e acaba deixando que atos indisciplinados se espalhem de maneira anômica, isto é, de uma forma exagerada, sem princípios e razões (Araújo, 1996).

Tem dias e aulas, na aula de geografia, assim a professora é mais liberal e os alunos começam a dar risada muito alta. A professora explica e todo mundo está dando risada, jogando bolinha e a professora não liga sabe? E, os alunos se aproveitam, Até a professora se influencia junto e vai

conversando, perdendo o foco e a gente fica uma aula só conversando. CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Suj. 04)

Depende (se sou indisciplinado ou não). Se tem uma aula que a professora é chata eu faço bagunça para atentar a professora. Porque a professora é chata, não gosta de mim, a matéria é chata. Eu fico falando, falando e falando ESFORÇO, depende muito da aula, de tudo, tem dia que eu converso bastante. (Suj. 15).

Acho porque os professores dão liberdade e não conseguem dar o seu devido respeito. Tem aulas que não sou indisciplinada na aula de artes, a professora consegue manter os alunos em silêncio, manter a ordem que faz com que a gente fique quieto. Depende da situação a professora, ela não xinga faz com que o aluno pense, faz e dá atividades, bastante atividade. Tem professor que faz com que o aluno não respeite da maneira certa. CONSISTÊNCIA. (Suj. 34).

O professor com autoridade estabelece princípios e objetivos no ambiente escolar, além de deixar transparecer as razões pelas quais exerce sua profissão, “não por prazer, não por capricho, nem mesmo por interesses pessoais, mas por um compromisso genuíno com o processo pedagógico” (Vasconcellos, 1995, p. 44). O professor ao ser ético segue a lógica de uma educação voltada às preocupações dos alunos e aos problemas do mundo, possibilitando e orientando seus alunos ao pensamento crítico e ativo.

Os alunos reagem às situações de dominação ou até quando não há nenhuma forma de imposição, isto é, a primeira situação, quando o professor faz alguma coisa que não seja desejável, os alunos questionam, já, a segunda, quando o professor se omite do seu papel de professor e autoridade, os alunos reclamam. Falta um meio termo baseado no diálogo e a possível participação dos alunos nas atividades e regras escolares.

A omissão do professor é um problema que prejudica a sua posição enquanto autoridade, quanto ao seu desempenho e papel em sala de aula, que seria de ensinar, de explicar a matéria e de cativar os alunos para a aula. Acaba também sendo influenciado pelo grupo de alunos indisciplinados anômicos, fazendo com que a aula caminhe para a conversa e desinteresse, assim perde o foco e acaba caindo na conversa dos alunos, além de não exercer a sua autoridade e parte para uma relação anômica, na qual se coloca como um mero expectador da trama escolar, ausentando-se de seus compromissos (Goffman, 2007). No caso, os alunos buscam essa alternativa de desviar completamente o curso da aula e essas minorias, que não

possuem sistemas de regras a compartilhar, acaba tendo facilitada a sua dispersão para a ausência de conteúdo.

As opiniões expressaram momentos nos quais os alunos questionaram as regras e alertaram para o fato do professor não exercer seu papel e sua autoridade em sala de aula, deixando os alunos agirem com uma liberdade “demasiada”. Os alunos não concordaram, em grande parte, com as regras da escola, posicionando-se e argumentando que não fazem sentido e que não há motivo para seguir as regras. A razão de existir a regra passa pelo questionamento dos alunos com indícios de minorias ativas. Dessa forma, as indagações que são realizadas destoam da lógica dominante de aceitação e conformidade às regras.

### **Considerações finais**

Por meio das entrevistas foi possível detalhar as opiniões de maneira mais direta com os estudantes, as quais permitiram que os mesmos expressassem de fato as suas percepções e visões em relação aos casos de indisciplina no espaço escolar.

Foram três situações que se destacaram: a) a conversa, que por vezes é aceita e em outros casos pode atrapalhar, refletindo um estilo comportamental equitativo da minoria ante as regras majoritárias, que prezam pelo silêncio e obediência. Com a equidade destaca-se que os alunos consideram o diálogo e não o conflito direto, a promover a inovação social forçada; b) a negação das regras escolares que não fazem sentido e são colocadas à prova pelo grupo de alunos. As regras heterônomas são insistentemente rejeitadas, evidenciando os estilos comportamentais de rigidez e consistência como os mais evidentes. As falas dos alunos demonstraram repúdio e ironia ante as regras que são, em muitos casos, desnecessárias e que precisariam ser reconsideradas e levadas à discussão de todos; c) o descumprimento das regras pelos professores e a sua autoridade em sala de aula. Os alunos reclamaram de situações em que os professores não respeitavam as regras, revoltando os mesmos pois a obediência só cabia a eles. A autoridade docente é questionada quando se omite sua posição de autoridade, deixando que as situações aconteçam de forma livre, sem qualquer posicionamento frente às ações de indisciplina.

Os estilos comportamentais que se destacaram pelos estudantes foram a consistência e rigidez, por não concordarem com as ações e omissão dos professores. As opiniões representaram reclames muito incisivos e persistentes em rejeitar as ações decadentes dos docentes em relação à indisciplina. O obscurantismo da influência social reservada aos contextos majoritários de conformação e conservação de padrões enfraquece as ações de resistência e discordância no meio escolar. Para a compreensão da indisciplina escolar por um modelo inovador, as minorias podem resistir às ordens, uma vez que os sujeitos ou grupos minoritários ao se unirem na luta de uma causa justa em defesa de suas ideias criam estratégias de ação, tomadas de posição críticas e discordantes. As representações sociais das minorias ativas, alicerçadas na contestação e na resistência, pressupõem barreiras ao avanço do poder majoritário, quando questionam e insistem em mudanças no meio escolar, solicitando maior participação dos estudantes na constituição e aprimoramento das regras.

Por fim, a análise dos dados evidenciou que a educação moral está presente nas escolas, expressa de forma individualizada, não planejada, centrada em aspectos práticos e funcionais. Essas características servem de pano de fundo para que, atualmente, o tema seja realocado para fora do âmbito escolar e acadêmico, discutido por detentores de saber técnico, sob um disfarce de nova política, que traz o velho discurso expresso em regras rígidas e inquestionáveis, em normas disciplinares e de conduta, nas quais a hierarquia e a obediência constituem a lógica da organização. Nessa perspectiva, o foco não deveria estar na instituição de políticas de resgate dos valores morais supostamente perdidos pela sociedade, bem como de naturalização da exclusão de alunos e de professores que não se adaptam a essa lógica de coerção, mas, sim, na construção de políticas e de investimento em todas as escolas públicas, no fomento à formação inicial e continuada dos professores e na valorização das condições do trabalho docente. Assim sendo, a comunidade escolar estaria preparada e segura para construir e encaminhar propostas efetivas de trabalho com a moralidade no cotidiano escolar, de forma cooperativa, participativa e democrática.

## Referências

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, out./dez. 2020.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ASCH, Solomon Eliot. Opinions and Social Pressure. **Scientific American**, v. 193, n. 5, p. 31-35, 1955.

BARBOZA, Miriane da Silva Santos; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos. Teoria das minorias ativas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 245-247, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100026>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/sjNVQjQXWHQfjpwWMH6W6PM/>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. **Decreto no 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes.; CAMARGO, Brígido Vizeu.; JESUINO, Jorge Correia.; NÓBREGA, Sheva Maia da (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. cap. 17. p. 511-539. (Coleção Pensando O Cotidiano).

CHRISTINO, Maria Isabel Silveira. **Disciplina e subjetividade na escola**: a formação da virtude da obediência. 1999. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 1999.

DAYRELL, JUAREZ. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto Codex, 2002. (Coleção Ciências da Educação).

FERRARE, Joseph. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne.; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 512-529.

FERREIRA, Adriano Charles. **Tema quente, cabeça fria**: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental. 2014, 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.



FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 14a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HERNANDEZ, Aline Reis Calvo.; ACCORSSI, Aline.; GUARESCHI, Pedrinho. Psicologia das Minorias Ativas: por uma Psicologia Política dissidente. **Psicologia política**, v. 13, n. 27, p. 383-387, maio./ago. 2013.

ILHA, Franciele Roos da Silva.; KRUG, Rodrigo de Rosso.; KRUG, Hugo Norberto. A experiência docente na prática de ensino/estágio curricular supervisionado em Educação Física dos acadêmicos do CEFD/UFSM (Currículo 1990). **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 22, p. 85-108. jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v11i22.375>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/375>. Acesso em: 18 maio 2024.

MILGRAM, Stanley. Behavioral Study Of Obedience. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 67, n. 4, p. 371-378, 1963. Disponível em: <https://www.demenzemedicinagenerale.net/pdf/MilgramOriginalWork.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

MOSCOVICI, Serge.; FAUCHEUX, Claude. Social influence, conformity bias and the study of active minorities. In: BERKOWITZ, Leonard (Org.). **Advances in Experimental Social Psychology**. New York: Academic Press. 1972. p. 149-202.

MOSCOVICI, Serge.; PÉREZ, Juan Antonio. A study of minorities as victims. **European Journal of Social Psychology**. v. 37, p. 725-746. 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUGNY, Gabriel.; PÉREZ, Juan Antonio. **The social psychology of minority influence**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ORFALI, Birgitta. Active Minorities and Social Representations: Two Theories, One Epistemology. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 32, n. 4, p. 395-416, 2002. PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.117-127.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto.; BLUM, Vera Lúcia. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739-757. set./dez. 2014.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RIBA, Maria Dolors.; MUGNY, Gabriel. Consistencia y rigidez de las minorías: reinterpretacion. **Cuadernos de Psicología**, v. 11, p. 37-56, 1981.

SHERIF, Muzafer. **The Psychology of Social Norms**. New York: Harper & Bros, 1936.

SILVA, Sonia Aparecida Ignacio. **Valores na educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na pratica educativa. Petrópolis: Vozes, 1986.

TAVARES, Andrevaldo Gaidson Pereira. O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 02, n. 27. jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v13i27.1316>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1316>. Acesso em: 18 maio 2024.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart.; COSTA, Maria Beatriz Porciuncula Porangaba. Normas de convivência escolar: uma avaliação sob o olhar de alunos do Ensino Médio do CAP- UFRJ. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.26, n.3, p.631-655, set./dez. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

Recebido em: 06-02-2023

Aceito em: 20-12-2023

Publicado em: 02-06-2024