

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

ADRIANO CHARLES FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO COM INDÍCIOS DE
MINORIAS ATIVAS EM RELAÇÃO À INDISCIPLINA ESCOLAR**

PONTA GROSSA

2019

ADRIANO CHARLES FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO COM INDÍCIOS
DE MINORIAS ATIVAS EM RELAÇÃO À INDISCIPLINA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Ademir José Rosso.

PONTA GROSSA

2019

F383 Ferreira, Adriano Charles
 Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de Minorias Ativas
 em relação à Indisciplina Escolar / Adriano Charles Ferreira. Ponta Grossa, 2019.
 248 f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso.

 1. Minorias ativas. 2. Indisciplina escolar. 3. Autoridade docente. 4.
 Influência social. 5. Resistência. I. Rosso, Ademir José. II. Universidade Estadual
 de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.5

TERMO DE APROVAÇÃO

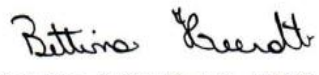
ADRIANO CHARLES FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO COM INDÍCIOS DE
MINORIAS ATIVAS EM RELAÇÃO À INDISCIPLINA ESCOLAR**

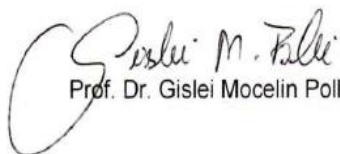
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Prof. Dr. Ademir José Rosso - UEPG


Prof. Dra. Celia Finck Brandt - UEPG


Prof. Dra. Betina Heerd - UEPG


Prof. Dr. Joe de Assis Garcia - UTP


Prof. Dr. Gislei Mocelin Polli - UTP

Ponta Grossa, 01 de julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Fico grato a muitas pessoas, pois são elas que fizeram parte dessa história. Algumas delas são especiais pelo contato que tive no decorrer da vida e precisam ser lembradas e homenageadas nesse momento.

Ao Orientador Ademir José Rosso, um dos principais agentes de mudança da minha vida. Foram anos de pesquisa juntos, passando pelas fases da Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, os quais nutriram ainda mais o meu espírito crítico com sua visão social humanista que me fez lapidar uma visão mais íntegra e ética a favor das classes trabalhadoras e das minorias de forma geral. Sou eternamente grato.

Agradeço à Ana Rubia Pedroso, esposa, amorosa, companheira, atuante e questionadora da pesquisa, seus apontamentos possibilitaram (re)pensar posicionamentos e ações.

Agradeço aos meus pais Neuza Elvira Ferreira e Acir Ferreira, que sempre me apoiaram e investiram nos estudos acadêmicos, além de me auxiliarem no dia a dia.

Aos meus irmãos Leondenis Ferreira e John Lenon Ferreira, que fazem parte da minha caminhada e vivência.

Agradeço às Prof^a. Dr^a. Bettina Heerdt, à Prof^a. Dr^a Célia Finck Brandt, à Prof^a. Dr^a. Gislei Mocelin Polli e ao Prof^o. Dr. Joe Garcia, que compuseram a banca de qualificação e defesa, com sugestões e críticas a respeito da pesquisa.

A todas as escolas e colégios participantes, os diversos alunos, professores (as), pedagogas e diretores (as), que possibilitaram a construção empírica da pesquisa.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a realização com mais dedicação a pesquisa.

“Uma sociedade sem minorias ativas e sem desviantes é algo tão impossível e tão impensável, quanto um quadrado redondo”. (MOSCOVICI, 2011, p. 235).

FERREIRA, ADRIANO CHARLES. **As Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de Minorias Ativas em relação à Indisciplina Escolar**. 2019, 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2019.

RESUMO

A tese analisou as representações sociais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a indisciplina escolar. O aporte teórico utilizado foi a abordagem das representações sociais e das minorias ativas (MOSCOVICI, 2012; MOSCOVICI, 2010), interpretadas à luz dos estudos do desenvolvimento moral (PIAGET, 1994) e da resistência (GIROUX, 1986). A tese defendida na pesquisa é que a contestação dos alunos e a indisciplina podem ser interpretadas como formas: de autonomia e resistência às normas escolares assentadas de forma verticalizada e portadoras de elementos favoráveis a mudança no contexto educacional. A metodologia é quanti-qualitativa, com análise de conteúdo. As informações foram coletadas em três estudos: questionário (N=567), entrevista (N=45) e grupo focal (N=10) em 6 colégios públicos estaduais da educação básica de Ponta Grossa, PR. Posteriormente, as informações foram analisadas pelo pesquisador e processadas pelos *softwares* NVIVO, SIMI, ALCESTE e SPSS. A análise das informações obtidas no questionário indicou: a) o questionamento dos alunos as normas e regras escolares e a proposição de novas formas de negociação e uma inovação social na construção das regras; b) a denúncia da postura dos professores que não seguem as regras, evidenciando uma escola pautada na heteronomia; c) a anomia em sala de aula vive pela falta de autoridade do professor, o abandono às práticas didático-pedagógicas que caminham sem direção e orientação docente. As informações oriundas das entrevistas apresentou como resultado a) a rebeldia frente a necessidade e validade das regras; b) o (contra)exemplo frente as regras escolares e atitudes punitivas de professores; c) a falta de autoridade docente denunciada pela anomia no ambiente escolar e a falência de elementos didático-pedagógicos. Como elementos complementares desse cenário, as situações-problemas do mapeamento dos alunos, temas e expulsão da sala de aula, uso do boné e celular, cobrança do uniforme e o atraso. Nessas situações tanto professores, quanto a escola são questionados pela abordagem exagerada, heterônoma e coercitiva. Na análise das informações obtidas nos grupos focais destacam-se os resultados com indícios de minorias ativas que corroboram com: a aversão dos alunos em relação às regras; as ações e a autoridade do professor em sala de aula e a influência dos indisciplinados em relação aos disciplinados. No conjunto, nossos achados de pesquisa apontam para: o questionamento e a incompreensão das regras escolares verticalizadas, a denúncia da inconsistência didático-pedagógica e a ausência de autoridade docente e, por fim, a influência social dos indisciplinados que são avaliados positivamente como populares e legais. Com essa tese impulsionamos a participação ativa dos alunos na edificação das regras escolares, na consideração das minorias ativas no ambiente escolar, como sujeitos que podem questionar e auxiliar na proposição de ideias que levam a construção de uma escola autônoma e inovadora.

Palavras-chave: Minorias ativas. Indisciplina escolar. Autoridade docente. Influência social. Resistência.

FERREIRA, ADRIANO CHARLES. **The social Representations of 9th grade students with evidence of Active Minorities in relation to School Indiscipline.** 2019, 248f. Thesis (Doctorate in Education) - University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2019.

ABSTRACT

The thesis analyzed the social representation of minorities (students) of the 9th grade of elementary school on school indiscipline. The theoretical approach was the approach of social representations and active minorities (MOSCOVICI, 2012; MOSCOVICI, 2010), interpreted in the light of studies of moral development (PIAGET, 1994) and resistance (GIROUX, 1986). The thesis defended in the research is that students' contestation and indiscipline can be interpreted as forms of autonomy and resistance to vertically established school norms and bearers of elements favorable to change in the educational context. The methodology is quantitative and qualitative, with content analysis. Data were collected through three steps: 1) Questionnaire (N = 567), 2) an interview (N = 45) and 3) focus group (N = 10), 6 State public schools of basic education of Ponta Grossa, PR. Subsequently, the information was analyzed by the researcher and processed by the following software: NVIVO, SIMI, ALCESTE and SPSS. The analysis of the information obtained in the questionnaire indicated: a) the questioning of the students the rules and school rules and the proposal of new forms of negotiation and a social innovation in the construction of the rules; b) denouncing the position of teachers who do not follow the rules, showing a school based on heteronomy; c) the anomie in the classroom lives by the lack of authority of the teacher, the abandonment of didactic-pedagogical practices that walk without direction and teaching orientation. The information from the interviews resulted in a) the rebellion against the necessity and validity of the rules; b) the (counter) example against school rules and punitive attitudes of teachers; c) the lack of teaching authority denounced by the anomie in the school environment and the failure of didactic-pedagogical elements. As complementary elements of this scenario, the situations-problems of mapping the students, subjects and expulsion from the classroom, use of the cap and cell phone, collection of the uniform and the delay. In these situations both teachers and school are questioned by the exaggerated, heteronomous and coercive approach. In the analysis of the information obtained in the focus groups we highlight the results with indications of active minorities that corroborate with: aversion of the students in relation to the rules; the attitudes and authority of the teacher in the classroom and the influence of the undisciplined in relation to the disciplined ones. On the whole our research findings point to: the questioning and incomprehension of vertical school rules, the denunciation of didactic-pedagogical inconsistency and the absence of teaching authority, and, finally, the social influence of the undisciplined who are positively evaluated as popular and cool. With this thesis we encourage the active participation of students in the construction of school rules, in the consideration of active minorities in the school environment, as subjects that can question and help in proposing ideas that lead to the construction of an autonomous and innovative school.

Keywords: Active minorities. School indiscipline. Teaching authority. Social influence. Resistance.

FERREIRA, ADRIANO CHARLES. **Las Representaciones sociales de estudiantes de noveno grado con evidencia de Minorías Activas con respecto a la Indisciplina Escolar**. 2019, 248f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2019.

RESUMEN

La tesis analiza la representación social de las minorías (estudiantes) del noveno grado de la escuela primaria en la indisciplina escolar. El enfoque teórico fue el enfoque de las representaciones sociales y minorías activas (MOSCOVICI, 2012; MOSCOVICI, 2010), interpretadas a la luz de estudios de desarrollo moral (PIAGET, 1994) y la resistencia (GIROUX, 1986). La tesis defendida en la investigación es que la contestación de los alumnos y la indisciplina pueden ser interpretadas como formas: de autonomía y resistencia a las normas escolares asentadas de forma verticalizada y portadoras de elementos favorables al cambio en el contexto educativo. La metodología es cuantitativa y cualitativa, con el análisis de contenido. Los datos fueron recolectados a través de tres pasos: 1) Cuestionario (N = 567), 2) una entrevista (N = 45) y 3) grupo de enfoque (N = 10), en 6 escuelas públicas estaduais de la educación básica de Ponta Grossa, PR. Posteriormente, la información fue analizada por el investigador y fue procesada por software NVIVO, SIMI, ALCESTE y SPSS. El análisis de las informaciones obtenidas en el cuestionario indicó: a) el cuestionamiento de los alumnos las normas y reglas escolares y la proposición de nuevas formas de negociación y una innovación social en la construcción de las reglas; b) la denuncia de la postura de los profesores que no siguen las reglas, evidenciando una escuela pautada en la heteronomía; c) la anomia en el aula vive por la falta de autoridad del profesor, el abandono a las prácticas didáctico-pedagógicas que caminan sin dirección y orientación docente. La información proveniente de las entrevistas presentó como resultado a) la rebeldía frente a la necesidad y validez de las reglas; b) el (contra) ejemplo frente a las reglas escolares y actitudes punitivas de profesores; c) la falta de autoridad docente denunciada por la anomalía en el ambiente escolar y la quiebra de elementos didáctico-pedagógicos. Como elementos complementarios de este escenario, las situaciones-problemas del mapeo de los alumnos, temas y expulsión del aula, uso de la gorra y celular, cobranza del uniforme y el retraso. En esas situaciones tanto profesores y como escuela son cuestionadas por el enfoque exagerado, heterónoma y coercitivo. En el análisis de las informaciones obtenidas en los grupos focales se destacan los resultados con indicios de minorías activas que corroboran con: la aversión de los alumnos en relación a las reglas; las actitudes y la autoridad del profesor en el aula y la influencia de los indisciplinados en relación a los disciplinados. En el conjunto nuestros hallazgos de investigación apuntan a: el cuestionamiento y la incompreensión de las reglas escolares verticalizadas, la de nunciación de la inconsistencia didáctica-pedagógica y la ausencia de autoridad docente y, por fin, la influencia social de los indisciplinados que son evaluados positivamente como populares y populares legal. Con esta tesis impulsamos la participación activa de los alumnos en la edificación de las reglas escolares, en la consideración de las minorías activas en el ambiente escolar, como sujetos que pueden cuestionar y auxiliar en la proposición de ideas que llevan a la construcción de una escuela autónoma e innovadora.

Palabras clave: Minorías activas. Disciplina en la escuela. Autoridad docente. Influencia social. Resistencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 –	Teorias norteadoras da pesquisa	22
FIGURA 02 –	Dendrograma ilustrando as classes, revisão de literatura	33
FIGURA 03 –	Árvore máxima de similitude	37
FIGURA 04 –	Indícios de minorias ativas nos textos de indisciplina escolar	51
FIGURA 05 –	Exemplo de cartões de estímulos utilizados por Asch	71
FIGURA 06 –	Influência social e os modelos funcionalista e genético	75
FIGURA 07 –	O contexto social da influência minoritária	81
FIGURA 08 –	Cartões com situações vividas pelos alunos, utilizadas na entrevista e grupo focal para a triagem sucessiva de palavras	101
FIGURA 09 –	Indisciplina e influência no contexto escolar. Classes realizadas a partir do <i>software</i> Alceste	114
FIGURA 10 –	Análise cluster da influência social dos alunos	133
FIGURA 11 –	Corpus Entrevista	136
FIGURA 12 –	Casos problemas e a indisciplina escolar. Classes realizadas a partir do <i>software</i> Alceste	149
FIGURA 13 –	Indícios de minorias no grupo focal. Classes realizadas a partir do <i>software</i> Alceste	157
QUADRO 01 –	Questões/objetivos da pesquisa	22
QUADRO 02 –	Gestão de conflitos entre majorias e minorias	84
QUADRO 03 –	Organização do grupo focal	107
QUADRO 04 –	Esquema dos questionamentos das minorias ativas	182

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 –	Perfil das produções sobre a indisciplina escolar	31
TABELA 02 –	Plano de coleta de informações e análise do questionário	96
TABELA 03 –	Características dos sujeitos de pesquisa do questionário	97
TABELA 04 –	Coleta de dados dos questionários e suas especificidades	99
TABELA 05 –	Plano de coleta de informações e análise da entrevista	99
TABELA 06 –	Características dos sujeitos de pesquisa da entrevista	100
TABELA 07 –	Softwares utilizados para análise da entrevista	104
TABELA 08 –	Plano de coleta de informações e análise do grupo focal	106
TABELA 09 –	Percepção a respeito da indisciplina escolar	111
TABELA 10 –	Frequência dos atos indisciplinados em sala de aula	112

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE	<i>Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte</i>
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UCE	Unidade de contexto elementar
UCI	Unidade de contexto inicial
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
SPSS	<i>Statistical Package for Social Science</i>

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – O MAPEAMENTO DA INDISCIPLINA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM AS MINORIAS ATIVAS	25
1.1 O CONCEITO DE INDISCIPLINA ESCOLAR AO LONGO DOS TEMPOS.....	25
1.2 AS PRODUÇÕES TEÓRICAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR	28
1.3 CAUSAS E IMPLICAÇÕES DA INDISCIPLINA ESCOLAR.....	38
1.4 A INDISCIPLINA ESCOLAR E OS DIFERENTES ATORES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	39
1.5 A “TERCEIRIZAÇÃO” NA GESTÃO DOS ATOS INDISCIPLINADOS.....	42
1.6 OS PAPÉIS ASSUMIDOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESCOLARES	45
1.7 HÁ MINORIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL?	48
 CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, INFLUÊNCIA SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO MORAL	 59
2.1 ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	59
2.1.2 Abordagem dimensional das representações sociais	61
2.1.3 Abordagem dinâmica/processual das representações sociais	63
2.1.4 Abordagem societal das representações sociais	64
2.1.5 Abordagem estrutural das representações sociais	65
2.2 O SISTEMA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	67
2.3 MINORIAS ATIVAS E AS PERSPECTIVAS FUNCIONALISTA E GENÉTICA	68
2.4 A INFLUÊNCIA SOCIAL COMO MUDANÇA E INOVAÇÃO	82
2.5 ESTILOS DE COMPORTAMENTO	87
2.6 FASES DO DESENVOLVIMENTO MORAL E APROXIMAÇÃO COM AS MINORIAS ATIVAS.....	90
 CAPÍTULO III - METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E AS FORMAS DE ANÁLISE	 94
3.1 ABORDAGEM PLURIMETODOLÓGICA E QUANTI-QUALITATIVA	94
3.2 COLETA DE DADOS E ÉTICA NA PESQUISA	95
3.2.1 Primeira etapa: questionário, perfil dos participantes e escolas	96
3.2.2 Segunda etapa: entrevista, perfil dos participantes e escolas	99
3.3.3 Terceira etapa: grupo focal, perfil dos participantes e escolas	105
3.4 SOFTWARES DE ANÁLISE	107
3.4.1 ALCESTE.....	108
3.4.2 SPSS	108
3.4.3 NVIVO	109
3.4.4 SIMI.....	110
3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	110
 CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	 111
4.1 QUESTIONÁRIO: IDENTIFICAÇÃO E FREQUÊNCIA DOS ATOS INDISCIPLINADOS.....	111
4.1.2 A influência em relação aos atos indisciplinados e justiça frente a atos considerados indisciplinados.....	113
4.1.3 Questionário: informantes com indícios de minorias ativas.....	123
4.1.4 A risada como forma de resistência em sala de aula	130

4. 2 ANÁLISE CLUSTER DA INFLUÊNCIA SOCIAL DOS ALUNOS	133
4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	135
4.3.1 Análise da entrevista dos sujeitos com atributos de minorias ativas	142
4.3.2 Análise das entrevistas – situações problema.....	148
4.5 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL: SITUAÇÕES-PROBLEMA	156
4.5.1 Aluno justa causa, rebelde e líder nato	167
4.5.2 Grupo focal e indícios de minorias ativas	175
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 183
 REFERÊNCIAS.....	 191
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ALUNOS	212
APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS	216
APÊNDICE C – GRUPO FOCAL REALIZADO COM OS ALUNOS	218
APÊNDICE D – MODELO DE TCLE PARA OS ALUNOS.....	220
APÊNDICE E – MODELO DE TCLE PARA A EQUIPE ESCOLAR	224
APÊNDICE F – MODELO DE TCLE PARA OS RESPONSÁVEIS LEGAIS	228
APÊNDICE G – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR PARTICIPANTE	232
APÊNDICE H – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	234
APÊNDICE I – TOTAL DE QUESTIONÁRIOS COM INDÍCIOS DE MINORIAS ATIVAS	236
APÊNDICE J – TOTAL DE ENTREVISTAS COM INDÍCIOS DE MINORIAS ATIVAS	239
APÊNDICE K – TOTAL DE GRUPOS FOCAIS COM INDÍCIOS DE MINORIAS ATIVAS	243

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É necessária a disciplina em sala de aula? Essa questão sempre me atingiu profundamente quando iniciei as pesquisas na temática da indisciplina escolar. No convívio das escolas parece haver uma batalha diária, de um lado os professores, do outro os alunos em busca de uma normatização do papel do outro. Na sala de aula, ouço os alunos reclamarem das aulas dos professores, por outro lado, na sala dos professores, escuto as reclamações dos professores referentes aos alunos, na qual se incluem a falta de educação e a ausência dos pais que não fazem nada para educá-los.

Como tomar partido e defender os alunos sendo professor? Como defender apenas os professores? Nesse entremeio, encontrei-me por diversas vezes, pois atuo como professor na rede de Educação Básica Pública. O caminho não é fácil, pois no fim dessa batalha eu me encontro, por vezes, voltado em defesa dos alunos e outras em defesa dos professores. Contudo, como explicar a defesa do aluno e correr o risco de ser mal entendido pelos colegas de profissão? É uma situação muito complicada. Os professores tentam te negar, com frases: “leva pra casa”, “certas coisas não se falam com os alunos”, “professor não pode conversar com o aluno”, “a escola é o local para lecionar conteúdo científico”. Essas situações me levaram a pensar o oposto. Lembro-me de uma vez que uma pessoa me disse: “você gosta de ser do contra mesmo”? Para essa mesma pessoa, dentro de uma educação familiar conservadora, nascida no período ditatorial no Brasil, seria necessário aceitar as normas como são ou foram feitas, mas nunca as questionar. Todavia, o grande salto veio com os questionamentos e algumas situações da vida, em que passei a desmontar pré-conceitos, abrir a cabeça para novas alternativas, como se diz: “pensar com a cabeça fora da caixa”.

Aqui estou, um ex-aluno que foi, na representação de muitos professores, disciplinado, mas que hoje se “rebelou” e/ou “revelou” e pensa diferente, sabe por quê? Simplesmente porque ninguém é obrigado a aceitar passivamente as coisas. Não sou obrigado a concordar com o que me é dado. Dessa forma, a indisciplina é a razão e o motivo dessa pesquisa, para questionar, negar e dizer que pode ser de outra maneira e por que não?!

Primeiramente, é possível discutir e depois ser aceitável que haja mudanças. A imposição tem um efeito imediato, mas não duradouro, a tentativa primeira é questionar, claro que se houver entendimento e reciprocidade não é necessário levar adiante, mas mesmo assim, se for necessário aceitar algo é preciso que haja argumentos consistentes. Discordo da frase de que “contra fatos, não há argumentos”, sim, contra fatos há argumentos e uma variedade de interpretações.

Foram muitos os caminhos percorridos até se chegar à proposta dessa tese. De início, após a dissertação “Tema quente, cabeça fria: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental” que deixou muitos pontos em aberto, principalmente em relação aos alunos que apresentavam atos indisciplinados que tinham razão de ser, isto é, que poderiam ser considerados de uma indisciplina positiva ou de justa causa. Essas pistas deixaram dúvidas e questionamentos, que nesse momento pretendemos abordá-las com novos dados e análises, como indícios de minorias ativas.

Outras pesquisas e leituras como a de Camacho (2001), por exemplo, lançam um novo olhar em relação as práticas denominadas indisciplinadas, alertando para o fato de que o termo não se limita ao simples fato de expressar o oposto ou a negação da disciplina, mas “pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo” (p. 129). A indisciplina aparece num sentido positivo, entendida como uma forma de desobediência ao que está imposto como regra, com isso a recusa e a aceitação são incomodativas e impertinentes, porém, elas revelam alguma falha e desorganização na construção da norma escolar.

Em seu estudo, Golba (2008) constatou que: a) a indisciplina pode ser legítima, quando os alunos “conseguem atribuir um significado às expressões de indisciplina” (GOLBA, 2008, p. 91); b) os atos indisciplinados parecem denunciar a fragilidade da prática docente, por meio da falta de planejamento e organização em sala de aula, que viria a repercutir no “esgotamento” do currículo. Esses indícios fornecem subsídios em torno de uma nova visão das discussões no campo de estudo da indisciplina, enfocando para a visão ativista, minoritária e de autonomia em torno do aluno.

No trabalho realizado anteriormente (FERREIRA, 2014), constatou-se que a indisciplina possui degraus em que o professor primeiro avisa, depois chantageia e por fim retira o aluno da sala. Os atos indisciplinados são punidos de acordo com a gravidade com que ocorrem, ou seja, atos mais graves carecem de punições mais severas, atos mais leves recebem punições mais brandas. Além disso, há “chances” na conduta do professor, das quais ele começa com a conversa, depois parte para a assinatura de uma ata e na insistência exige-se a presença dos responsáveis na escola. Mas, foi possível perceber que a indisciplina é inerente ao espaço escolar, na qual os alunos tentam chamar a atenção dos professores e os professores tentam manter a ordem. Assim, a escola convive e sobrevive sobre a égide de um conflito, uma geopolítica imaginária (AQUINO, 1998).

A sociedade não é diferente e convive dos conflitos dicotômicos, seja no ódio-amor, guerra-paz, morte-vida, futuro-passado, maioria-minoria, etc. Nesse aspecto, a pesquisa anterior (FERREIRA, 2014), apontou em termos, ao menos quantitativos, que não são todos

os alunos que são indisciplinados, sendo uma pequena parcela de alunos indisciplinados na escola representando uma minoria.

A caminhada até chegar à conclusão dessa tese passa por muitos obstáculos e etapas. Uma situação me é muito especial e fez com que houvesse um entendimento muito rico em relação ao tema da pesquisa, especificamente as minorias ativas e gostaria de compartilhar.

Com a defesa de mestrado em 2014, acabei lecionando no mesmo ano em escolas públicas estaduais, mas foi no ano de 2016 – terceiro ano de carreira no magistério – que passei pela terceira greve da categoria de professores. Essa com uma particularidade que até então não havia presenciado, tendo ocupações de alunos nas escolas. A escola onde lecionava foi uma das que foram ocupadas por alunos. Dois dias depois me propus a ajudar no que precisassem, fui até a escola levar mantimentos aos alunos, pois as ocupações demandavam virar a noite. Além disso, passei uma noite para auxiliar na ocupação. Em conversa com os alunos, um deles chama a atenção pela fala entusiasmada e a capacidade de união no grupo. Era um aluno do 9º ano, quatorze anos, com o celular em mãos organizando oficinas – realizadas nos dias da ocupação –, delegando as tarefas, colocando no quadro o que precisaria ser feito, entre outras funções. Do ponto de vista da maioria dos professores, a ocupação não fazia sentido, muitos pais não apoiaram dizendo que seus filhos perderiam aulas, conteúdo, explicações, etc. Assim, a maioria entende os ocupantes como baderneiros, bagunceiros, desocupados e assim por diante.

Mas o aluno ali resiste, à procura de professores para participarem das oficinas, da organização das tarefas, da limpeza do colégio, da participação, etc. Esse aluno é um indício de minoria ativa. Por que uma minoria ativa? Há uma razão para estar ali, por estar protestando, contrariando a Proposta de emenda complementar (PEC 241/2016). Tal proposta também chamada de PEC do Teto de Gastos teve como meta limitar as despesas públicas com Educação, Saúde, entre outras, pelos próximos 20 anos, podendo ser rediscutida em dez anos. Enfim, o grande problema que estaria por trás de tudo isso é que se estaria deixando de investir na Educação Pública, o que não contribuiria para diminuir situações de desigualdade na educação e outros problemas sociais.

Dessa forma, o aluno estava enviando por mensagem a proposta política e possibilitando a leitura com os colegas. O aluno e os demais colegas não estavam concordando com a normativa e estavam tentando influenciar os demais a participar das discussões em torno da proposta. Não se trata de um juízo de valor ou julgamento, mas a forma e a função como se processa tudo isso. Poucos são os alunos que ocuparam a escola, mas fizeram com que mais pessoas se aproximassem e incentivassem os demais. Essa minoria

ativa fez barulho, incomodou e favoreceu para que mais colégios fossem ocupados, além de Núcleos Regionais de Educação. No fim, a proposta acabou sendo aprovada em 2017, mas isso fez com que houvesse um debate nacional e uma preocupação nas escolas em que foram discutidos esses assuntos no âmbito escolar.

Nos momentos mais improváveis conhecemos pessoas que nos tornam ainda mais corajosas e esperançosas em relação à Educação Pública – digo improváveis, uma vez que não deveria se tornar hábito greve de professores ou ocupações de alunos nas escolas por manutenção de direitos adquiridos ou intervenções de políticas públicas verticalizadas. Essa minoria ativa do colégio fez com que eu percebesse a colaboração e a valorização que devemos ter em relação à educação pública de qualidade e a compreensão positiva em relação aos alunos. O olhar voltado à escola precisa ser entendido por um foco diferenciado, com menos agressividade e imposição para ser mais compreensivo e colaborativo.

INTRODUÇÃO

A indisciplina ocorre como fenômeno escolar que preocupa e causa transtorno no planejamento, desenvolvimento escolar e na relação de ensino e aprendizagem. Essa situação permeia a vida de docentes, agentes educacionais, gestão e uma gama de atores que convivem no ambiente escolar (AQUINO, 1998).

Os atos indisciplinados decorrem, por vezes, como contestação, uma forma de afronta ou como meio de resistência as normas e regras, sendo difícil discernir a sua origem e características que a definem. Estão presentes na instituição escolar, mas sendo difícil defini-los com precisão, por isso, algumas vezes, ocorrem equívocos e distorções quanto a sua composição e discussão.

A indisciplina está presente nos diversos meios da sociedade, instituições e veículos de comunicação, fazendo com que circule, constituindo-se como objeto das representações sociais, vinculado às práticas didático-pedagógicas (JODELET, 2007). Um dos principais entraves do contexto escolar, motivo de inquietação entre os educadores nos últimos tempos (LIMA, 2009), uma dificuldade a nível local e global (PARRAT-DAYAN, 2008). Por isso, as discussões em relação à indisciplina escolar se fazem necessárias pelas inquietações e contingências que afetam o cotidiano de inúmeros cidadãos, educadores e discentes.

A escola enquanto espaço institucionalizado tenta por muito tempo estabelecer padrões, rotulações para definir os atos indisciplinados, tergiversando-se em relação a indisciplina. Por exemplo, para os professores, a origem da indisciplina estaria no seio familiar (SANTOS, 2013); para as pedagogas, a origem do problema estaria na família, mas também constituinte da falta de autoridade e prática docente (MOURA, et. al. 2013), o que gera desgaste docente (ROSSO, CAMARGO, 2011) e diversas síndromes aos professores (CARLOTTO, 2002).

Não só a sociedade tenta estabelecer padrões e rotulagens com a tentativa de alcançar soluções aos casos de indisciplina, o ambiente virtual também é palco de opiniões e informações a respeito da indisciplina escolar (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016). É um debate que está presente de modo global com pesquisas internacionais (AMADO, 2000; CALDEIRA; REGO, 2001; ESTRELA, 2002; OLIVEIRA, 2002; PARRAT-DAYAN, 2008) e nacionais (AQUINO, 1998; DINIZ, 2009; FERREIRA, 2014; GARCIA, 2009; GOLBA, 2008; LA-TAILLE, 1996; PEDRO-SILVA, 2010; REBELO, 2011; SOUZA, 2008).

A escola encontra-se intercruzada pelas dificuldades sociais, circundada pelas diversas situações, problemas e tensões de diversas esferas globais (JUSTO, 2010). Do ponto de vista

de “sofistas modernos” e especialistas da educação, ela passou a ser inútil e desinteressante, por não alcançar números expressivos em índices e metas governamentais. Por isso, vive-se um mal-estar da escola contemporânea (AQUINO, 1997). Mas, não se pode cair no risco de que tudo é indisciplina e que a escola vai de mal a pior, além do mais não é uma turma inteira que gera uma total indisciplina e acaba prejudicando toda uma instituição escolar.

A indisciplina não tem uma “receita pronta”, sendo um tema quente e preocupante das escolas, que precisa ser debatido com a cabeça fria (FERREIRA, 2014). A temática foi e continua sendo uma inquietação que agoniza e causa tensão nas relações interpessoais entre professores, a família, a gestão escolar e os alunos. É uma das principais queixas da atualidade (SILVA, 2001), partilhada por professores (SANTOS; ROSSO, 2014); pedagogas (MOURA et. al., 2013); diretores (EVANS, 2005), das quais derivam angústias (ROSSO; CAMARGO, 2011); sofrimentos (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008); síndromes de *Bournout*¹ (CARLOTTO, 2002; LEVY; SOBRINHO; SOUZA, 2009), entre outros prejuízos.

A escola tenta fazer com que as regras sejam seguidas, mas os alunos tentam contradizê-las com a negação, o que causa espanto aos atores escolares. Esse “não” por parte do aluno vem acompanhado de novos posicionamentos e novas intenções. Contudo, não há a oportunidade do “não” do aluno ser esclarecido. Os professores tentam fazer valer as regras e normas de modo impositivo e nessa encruzilhada, tanto professores quanto alunos se afrontam e se mantêm numa relação de ensino aprendizagem desajustada. Porém, o que podemos perceber é um conflito semelhante ao da maioria versus a minoria. Pelo aspecto quantitativo, os alunos encontram-se em maior número, mas são minoria quanto ao poder que podem exercer no ambiente educativo. Os diretores, pedagogas e professores detêm o poder nessa relação com os alunos, o que faz que com a resistência seja normalmente do lado minoritário, ou seja, dos discentes.

A escola encontra-se numa linha tênue entre o conhecimento, a socialização e o aspecto normativo. Historicamente, as normas estavam associadas a castigos físicos, mas com as mudanças no contexto social, ao longo do tempo, essas formas de controle foram mudando a sua forma e passaram a se efetivar na forma de tirar nota dos alunos, deixá-los sem recreio, sem ir ao banheiro e outras situações (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016). Assim, a norma é um fato presente nas escolas brasileiras. As normas escolares, como resultados de estudos já evidenciados (FERREIRA, 2014; LA-TAILLE, 1996; MENIN, 1996), partem de

¹ “Burnout é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional” (CARLOTTO, 2002, p. 23).

uma situação heterônoma, isto é, as ordens demandam de uma pessoa de prestígio e detentora de poder, sem a participação dos alunos no processo de construção fazendo com que as autoridades de poder sejam compostas pela maioria que exerce seu controle, cabendo aos alunos a obediência às autoridades.

A indisciplina é um fenômeno histórico que percorre o ambiente educacional, deixando de ser um evento sazonal das escolas brasileiras, tendo um enfoque mais amplo, “um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais” (AQUINO, 1996b, p. 7). Um problema que está presente no dia a dia da escola, mas que ainda não tem sido debatido quanto à gênese das condições e situações que o promovem, faltando relevância teórica e solidez (SILVA; MATOS, 2014), além de não ser compreendido em toda a sua complexidade conceitual (AQUINO, 2003). As dificuldades são ainda maiores se levadas em conta “que os trabalhos de investigação realizados ainda são relativamente escassos” (TREVISOL, 2007, p. 02).

Por isso, a sociedade discute a indisciplina, mas de uma maneira majoritária tentando minimizar ou desconsiderar grupos minoritários. Na escola também se tenta essa homogeneização por parte da maioria, mas com um discurso de heterogeneidade, buscando a diversidade de pessoas que nela interagem. Os professores, pedagogas, diretores tentam “conter” os alunos, com normas e regras que oprimem as ações dos alunos e deixem-nos menos atuantes. Contudo, da parte dos alunos, há uma forma de resistência, que faz com que os atritos do-discentes venham aumentando ao longo dos anos.

Muitas escolas estão pautadas em normas autoritárias para exigir a disciplina dos alunos, com a necessidade de monitoramento e punição (FOUCAULT, 2008), sendo mínimas as ações baseadas na cooperação e altruísmo (FERREIRA, 2014). E a maior incidência de indisciplina propicia uma dificuldade nas relações interpessoais, além de uma perda de tempo para se criar um ambiente harmonioso antes do início da aula (AQUINO, 1998). Fato que demonstra o choque entre professores e alunos, intercedidos por uma normatização da conduta alheia, a geopolítica imaginária (AQUINO, 1996b). Nessa “guerra quente”, os professores querem conter os alunos e os alunos conter os professores, isto é, uma disputa de lugares. Os docentes visam “o lugar discente como se fossem alunos; alunos espreitam o lugar docente como se fossem professores” (AQUINO, 1996b, p. 156). Desse embate, um dos lados precisa abrir mão de algo, o aluno a sua obediência e silêncio, para o professor a sua autoridade e hegemonia. A finalidade é dominar os processos de normatização no contexto escolar, isto é, ver quem tem mais poder. E em grande parte, pode acontecer de os educadores

não saberem ao “certo como interpretar e/ou administrar o ato indisciplinado” (AQUINO, 1996b, p. 7).

Em estudo anterior, constatou-se que os alunos têm uma representação de ventríloquo, fortemente influenciada pelo campo de representação dos professores (FERREIRA, 2014). Percebeu-se que a maioria dos professores tem uma força de influência perante o grupo de alunos. Mas, de outro modo, como os alunos podem ser fonte de influência? A grande questão que se propõe e está nos discursos de muitos professores é que um aluno indisciplinado pode influenciar ou “estragar” a turma como um todo. Em suma, como pode, segundo o ditado, que “uma laranja podre estrague o restante das outras laranjas”, isto é, como alguns alunos conseguem intervir na turma e causar tanta perturbação em sala de aula? São mínimas as pesquisas que propõem o questionamento sobre os alunos que são rotulados frequentemente como indisciplinados, de como e por que agem de maneira desviante nas escolas (GOLBA, 2008), no caso as minorias ativas. Essas minorias ativas são entendidas como uma força de influência que podem exercer certa interferência nos alunos tidos como disciplinados, fazendo com que a aula se torne um transtorno aos docentes dependendo da situação e em outro momento que as aulas sejam menos conturbadas.

A indisciplina escolar é um problema de ordem moral (PARRAT-DAYAN, 2008), mas também uma questão social, pois o sujeito (aluno) carrega as marcas do social, ou seja, ele vive a sociedade, está nela e por isso passa por influências. No entanto, não se pode dizer que o sujeito é passivo e apenas recebe influência, os alunos em sala de aula podem ser tanto receptores quanto emissores de informações e sujeitos ativos.

Um dos maiores problemas das pesquisas com a temática da indisciplina escolar com a abordagem teórica das minorias ativas e/ou enfoque da influência social é a pouca literatura em relação ao tema. Em grande parte, os trabalhos que abordam o estudo das minorias tratam de questões sociais de grupos excluídos (ciganos, negros, índios, ecologistas, etc), isto é, em grande parte de movimentos sociais (HERNANDEZ, et. al., 2009).

A relação entre a conformidade e obediência às regras foi aprofundada nos estudos da Psicologia Social, em grande parte, essas pesquisas priorizavam uma visão majoritária sobre uma minoria (SHERIFF, 1936; ASCH, 1955; MILGRAM, 1963). Nos achados conformistas privilegiaram a norma majoritária e exercida por autoridades detentoras de poder. A mudança da norma só seria possível apenas pela ordem da maioria sobre uma minoria e não o seu inverso. Nessa visão, a minoria seria receptora de influência dessa maioria. Por isso, nesse modelo clássico o processo de mudança é definido pela adaptação do sujeito às pressões que a

maioria exerce sobre ele, a mudança equivale ao conformismo à norma da maioria (MUGNY, 1982).

Na visão determinista de sociedade, as minorias foram compreendidas por sua inferioridade (e ainda são) discriminadas e assoladas por simplesmente apresentarem-se como minorias. Isso quer dizer que aparentemente os motivos e as razões não são levados em consideração no que tange ao esquecimento e à negligência sobre as minorias. Além disso, para que um grupo social consiga se fixar e se consolidar, por vezes, não acontece pela interiorização de seus ideais, mas pela exteriorização e negação de outros grupos, normalmente minoritários. Criam-se rótulos e etiquetas para negar o outro e simplesmente menosprezá-los para a manutenção do *status quo*.

Os alunos indisciplinados que expressam suas opiniões, defendem-se e reagem diante de ações conflitantes, são aos olhos dos colegas tidos como heróis e corajosos. Isso reforça a hipótese de minorias ativas em sala de aula. As minorias podem servir como lideranças e de certa forma influenciar os demais colegas a reagir às ações autoritaristas no contexto escolar (FRELLER, 2001). Essas minorias ativas são contestadoras e resistentes tendo muito a dizer, podem indicar campos de representação que podem servir de base para a construção da autonomia moral discente (PIAGET, 1994). Os alunos que constituem as minorias ativas podem ser participativos, o que pode promover ações de responsabilidade e disciplina facilitando o bom convívio em sala de aula. Mas, como a escola recebe essas minorias ativas? Qual a percepção que a escola possui desses alunos com indícios de minorias ativas?

Tem-se por hipótese que a indisciplina pode ser uma forma de autonomia e resistência no contexto educacional, na qual propõe uma nova forma de contrapor as normas escolares configuradas de forma verticalizada. Com isso, a tese pretende avançar nas pesquisas sobre a indisciplina escolar, buscando aprofundar questões relativas às situações de indisciplina e para a conceituação da mesma. O intuito também é detalhar as representações discentes, pois o germe da mudança na escola pode se dar a partir da contestação dos alunos.

A pesquisa tem como objetivo principal a investigar as representações sociais dos alunos indisciplinados do 9º ano do Ensino Fundamental da cidade de Ponta Grossa (PR), visando encontrar indícios de minorias ativas. São objetivos específicos: perceber a influência social dos alunos indisciplinados com indícios de minorias ativas no contexto da sala de aula; identificar se as categorias teóricas nômicas e anômicas, desenvolvidas por Serge Moscovici (2011) relacionam-se com as fases de anomia, heteronomia e autonomia de Piaget (1994), para o entendimento da indisciplina escolar; e, compreender por meio de reflexões analíticas, se as atitudes dos alunos em relação à indisciplina escolar são de natureza moral anômica,

heterônoma ou autônoma; descrever as informações, atitudes e imagens das minorias ativas e a capacidade de influência sobre o restante da turma; analisar se a indisciplina escolar expressa uma relação entre autonomia moral e resistência. O quadro 01 abaixo exemplifica a relação entre as questões e os objetivos da pesquisa.

Quadro 01 – Questões/objetivos da pesquisa.

QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS DA PESQUISA
Quais os indícios de minorias ativas dos alunos indisciplinados do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a indisciplina escolar?	Investigar os indícios de minorias ativas dos alunos indisciplinados do 9º ano do Ensino Fundamental em relação à indisciplina escolar.
Qual o caráter moral das representações sociais dos alunos a respeito da indisciplina escolar?	Identificar se as categorias teóricas nômicas e anômicas, desenvolvidas por Serge Moscovici (2011) relacionam-se com as fases de anomia, heteronomia e autonomia de Piaget (1994), para o entendimento da indisciplina escolar.
Quais são as informações, as atitudes e as imagens apresentadas das minorias ativas sobre indisciplina?	Descrever as informações, atitudes e imagens das minorias ativas e a capacidade de influência sobre o restante da turma.
A resistência dos alunos em sala de aula tem alguma relação com a sua autonomia moral?	Analisar se a indisciplina escolar expressa uma relação entre autonomia moral e resistência.
Há influência social entre os atos indisciplinados em sala de aula?	Perceber se há casos de influência social nos atos indisciplinados em sala de aula.

Fonte: O autor (2018).

Os referenciais teóricos (FIGURA 01) utilizados na pesquisa foram a teoria das minorias ativas (MOSCOVICI, 2011), as representações sociais (MOSCOVICI, 2012), a indisciplina escolar (AQUINO, 2003; ESTRELA, 2002; GARCIA, 2008; PARRAT-DAYAN, 2008) e os estudos psicogenéticos do desenvolvimento moral (PIAGET, 1994; FREITAS, 2003).

Figura 01 – Teorias norteadoras da pesquisa.



Fonte: O autor (2018).

A pesquisa possui caráter plurimetodológico, com abordagem quanti-qualitativa. Os procedimentos de coleta de informações foram: questionário, entrevista e grupo focal. As análises dos dados foram realizadas por meio de *softwares*: ALCESTE, SIMI, NVIVO e SPSS, com posterior análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A tese que propomos é a de que a indisciplina escolar denota resistência, atitude positiva e contestação dos alunos ante as normativas escolares assentadas de forma verticalizada pelos diferentes atores escolares. Ela avança para uma consideração por meio do enfoque da Psicologia Social, que leva em conta o papel da influência minoritária, muitas vezes, negligenciada pela maioria representada por autoridades de poder e normativas. Além disso, faz uso dos estudos da influência social como forma de elucidar que as minorias ativas – alunos indisciplinados com razões e objetivos claros de negação as regras impostas – podem influenciar os demais colegas a se unirem na mudança social do *status quo* escolar rígido e impermeável. Essa tese não tem a pretensão de reforçar o *status quo* e afirmar autoritarismos e conservadorismos. Dessa maneira, defendemos que na escola os alunos com razões interessadas, motivos inovadores e influentes podem ser indícios de minorias ativas (MOSCOVICI, 2011).

Enfim, a pesquisa tem a seguinte questão a ser respondida por esta tese: *Qual o perfil das minorias ativas representadas por alunos indisciplinados do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais em relação à indisciplina escolar?*

De tudo o que foi explanado, a tese encontra-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata sobre **os estudos em relação à indisciplina escolar e as minorias ativas**, os conceitos da indisciplina ao longo dos tempos, as produções da indisciplina escolar, as causas e fatores que ocasionam as ações indisciplinadas, a terceirização dos atos indisciplinados, os diferentes atores e papéis assumidos no processo educacional e a ausência das pesquisas em minorias ativas no contexto educacional. O segundo capítulo trata das **representações sociais e as minorias ativas**, além de associar os estudos da **Epistemologia psicogenética**, com destaque ao desenvolvimento moral (PIAGET, 1994). O capítulo tem subtópicos na discussão apresentando as diferentes abordagens e concepções da teoria das representações sociais, o sistema de representações que as compõem com diferentes atores sociais, o papel das minorias ativas nos estudos das representações sociais, a perspectiva funcionalista e genética das pesquisas em influência social, o conflito numa ótica de mudança social, os estilos de comportamento e o desenvolvimento moral e suas aproximações com a perspectiva das minorias ativas. O terceiro capítulo contempla a **metodologia da pesquisa** de

base plurimetodológica, com caráter quanti-qualitativo; a coleta de dados; as etapas e os procedimentos utilizados, questionário, entrevista e grupo focal; os sujeitos da pesquisa; os *softwares*: ALCESTE, NIVO, SIMI e SPSS e a análise de conteúdo. O quarto capítulo apresenta os **resultados, discussões e análise dos dados**, de acordo com cada etapa da pesquisa. E, por fim, as considerações finais, com a síntese da pesquisa, a finalização da tese e algumas questões em aberto.

CAPÍTULO I – O MAPEAMENTO DA INDISCIPLINA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM AS MINORIAS ATIVAS

O capítulo se subdivide em sete seções, a) os conceitos de indisciplina ao longo dos tempos; b) as produções acerca da indisciplina escolar; c) as causas e implicações dos atos indisciplinados; d) a indisciplina e os diferentes atores e papéis assumidos no processo educacional; e) a terceirização dos problemas de indisciplina; f) os papéis assumidos por cada ator escolar; e, g) as minorias ativas no contexto educacional.

1.1 O CONCEITO DE INDISCIPLINA ESCOLAR AO LONGO DOS TEMPOS

A indisciplina escolar, contextualizada em sua conjuntura relacional, expõe as crises e conflitos que cercearam a escola em sua historicidade ultrapassando as explicações, meramente de cunho causal e levantando discussões sobre a sua complexidade de situações a ela associadas (JUSTO, 2010). Constitui-se em constante debate e preocupação da docência contemporânea (ROSSO; CAMARGO, 2013), analisada em contexto mundial, motivo de intensas discussões nos meios escolares.

Muitos educadores se sentem inseguros diante da indisciplina escolar, de tal modo que a escola, os professores e a família nem sempre conseguem convergir nos diagnósticos e empreender estratégias de ação efetivas (TREVISOL; VIECELLI; BALESTRIN, 2011). Poucas vezes, a indisciplina é considerada em sua diversidade de fatores envolvidos, com isso, pode ocorrer aos professores de atribuírem a responsabilidade unicamente ao aluno ou a família (DINIZ, 2009).

As pesquisas que abordam a indisciplina não são recentes e se consolidaram como objeto de pesquisa na década de 1990 (AQUINO, 2011). Desde então, a temática da indisciplina escolar tem preocupado vários autores, como: Aquino (1998); Araújo (1996), Dozena (2008); Estrela (2002); Ferreira, Santos e Rosso (2016); Freller (2001); Golba (2008); La-Taille (1996), Rego (1996), Santos e Rosso (2014), Trevisol (2009); Parrat-Dayán (2008); Rebelo (2002); entre outros. Apesar das diversas produções, a indisciplina nem sempre é debatida com a clareza e representatividade necessárias, demandando novas contribuições teóricas e empíricas.

A indisciplina escolar está relacionada a “um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas diferentes, nas diferentes classes sociais” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 19), carregando consigo as marcas temporais e culturais. O que

é considerado um ato indisciplinado hoje em alguns anos atrás poderia não ser, já que as condições históricas e sociais eram outras, tornando-se difícil definir a indisciplina. Os trabalhos de Estrela (2002) destacam três formas de indisciplina. A primeira forma diz respeito à intenção dos alunos em escapar das atividades desenvolvidas em sala, considerada por eles como angustiantes e desinteressantes – é o “evitamento” do trabalho escolar. A segunda forma objetiva impedir ou frear o funcionamento da aula, com distrações e outras tentativas – é a “obstrução”. Por último, a indisciplina caracteriza-se pelo “protesto” dos alunos contra as regras e os modos de trabalho. Um protesto contra as normas escolares verticalizadas. Nesse caso, sua intenção é renegociar as regras.

O tema da indisciplina escolar não é anistórico ou casual, que possa ser definido por uma única situação ocorrida em sala de aula ou um fator biológico, ela está integrada a “um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas [...] (e) classes sociais” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 19). Um tema marcado pela sua complexidade, “multifacetado e que não encontra sentido único” (MACHADO; FOERSTER, 2015, p. 119). Trata-se de um assunto polissêmico que permite diversas formas de interpretação e análise, o que pode estar indicando a necessidade de transformações no espaço escolar e no processo de ensino e aprendizagem (AQUINO, 1998). Pode indicar também para as falhas didático-pedagógicas (PARRAT-DAYAN, 2008), para a (in)compreensão das regras e normas escolares por parte dos discentes (FERREIRA; ROSSO, 2014), para o rompimento ou desconhecimento de um contrato social do aluno com o professor ou pela negação/privação da disciplina (ESTRELA, 2002). Além disso, estaria indicando também para uma visão inovadora, um (re)pensar na ação dos professores ou de todo o quadro de funcionários em relação aos atos indisciplinados dos alunos quanto à mudança ou à transformação do aspecto normativo escolar.

Os estudos apontam para a multiplicidade de fatores e agentes que permeiam a indisciplina escolar. Por isso, ela é uma temática ativa, questionável e complexa, em que diversos autores (as) efetuaram pesquisas na área (AMADO, 2000; AQUINO, 1998; ARAÚJO, 1996; CAEIRO; DELGADO, 2005; ESTRELA, 2002; FERREIRA, 2014; FRELLER, 2001; GOLBA, 2008; LA-TAILLE, 1996; PARRAT-DAYAN, 2008; PEDRO-SILVA, 2010; REBELO, 2011; TREVISOL; VIECELLI; BALESTRIN, 2011) entre tantos outros. Há uma gama de trabalhos sobre a indisciplina escolar, com estudos de distintos aportes teórico-metodológicos. De acordo com Golba (2008), há poucos trabalhos que fazem uma relação da indisciplina com estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento moral (LA-TAILLE, 1996; ARAÚJO, 1996; LEPRE, 1999). Além disso, não há estudos envolvendo a Psicologia Social das minorias ativas, desenvolvimento moral e a indisciplina escolar, muito

menos relacionado ao estudo das minorias ativas ou da indisciplina como forma de resistência, sendo um enfoque negligenciado por muito tempo.

Em seu estudo Golba (2008) constatou que: a) a indisciplina pode ser legítima, quando os alunos “conseguem atribuir um significado às expressões de indisciplina” (GOLBA, 2008, p. 91); b) a indisciplina parece denunciar a fragilidade da prática docente, por meio da falta de planejamento e organização em sala de aula, que viria a repercutir no “esgotamento” do currículo; c) é variável ao contexto espaço-temporal em que ocorre, com significados distintos.

Com relação ao desenvolvimento moral e a indisciplina, o estudo de Lepre (1999) percebeu que “o ambiente em que as crianças estão inseridas e a qualidade das relações sociais a que estas se submetem, contribuem, de forma positiva ou negativa, para a questão da indisciplina” (LEPRE, 1999, p. 67). Além disso, há uma relação entre as regras da escola e a indisciplina, na qual, não são os alunos que se apresentam indisciplinados, mas, muitas vezes, as regras da escola é que se mostram fora de contexto e sem sentido.

A indisciplina é uma preocupação entre as várias demandas que a escola passa durante os anos letivos, algumas delas envolvidas pelo conflito, a indisciplina, o bullying, a bagunça, o desrespeito, entre outras. Ela não é apenas de responsabilidade dos alunos e das alunas, sendo complexa e interferida por pelo menos três fatores: os conteúdos escolares, as metodologias de aulas e as relações interpessoais (ALVES, 2006), portanto, é difícil de caracterizá-la. Até mesmo a ação do professor se torna desgastante e frustrante, já que diante da indisciplina resta ao docente “o inconformismo por preparar as aulas, mas não conseguir desenvolvê-las da forma prevista” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 280). Dessa forma, ela atinge diretamente as condições e os simbolismos imbricados na prática pedagógica (ROSSO; CAMARGO, 2013), um sintoma, “uma força legítima de resistência e produção de novos sentidos, ainda insuspeitos à instituição escolar” (AQUINO, 1996a, p. 45).

O termo indisciplina é multifacetado e sujeito a diversas interpretações, um conceito variável no espaço-tempo, o qual é fruto de tensões e conflitos interpessoais no espaço escolar, “trata-se de um conceito polissêmico e abrangente” (OLIVEIRA, 2002, p. 73). A indisciplina é a antinomia da disciplina escolar (FERREIRA, 2014), repercute as diversas condicionantes e intempéries das relações sociais, pois ela dificulta os encaminhamentos didático-pedagógicos.

A indisciplina está além da desobediência às normas, pois “mais do que descumprir regras, a indisciplina pode significar um rico manancial de informações sobre como os alunos vivem a escola e seus conteúdos” (FORTUNA, 2006, p. 89). Ela indica as vivências e questionamentos dos alunos. Pode-se dizer que há uma resistência por parte dos alunos que

vai além do mero descontentamento com as normas escolares. Dessa forma, será que os alunos estão inadaptados à escola ou a escola está inadaptada aos alunos?

A indisciplina “pode ser vista como resistência” (NAIFF, 2009, p. 113), uma vez que ela busca a liberdade e o posicionamento crítico dos alunos, uma forma de oposição as práticas discursivas do contexto homogeneizador. Também, como forma de contestação, com a intenção de contrapor os processos de normatização, motivada por conflitos e as tensões (GIROUX, 1986). Assim, as ações opostas às práticas escolares “possuem um importante potencial de criação, de recriação, de transformação. Logo, possibilitam criar espaços de combates, de lutas, de insurreição, agenciar possíveis transformações em todo lugar” (DINALI; FERRARI, 2011, p. 235).

1.2 AS PRODUÇÕES TEÓRICAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Os debates a respeito da indisciplina escolar apresentam-se em trabalhos de distintos aportes analíticos, com uma variedade de perspectivas de natureza exploratória e bibliográfica (AQUINO, 2016; GARCIA, 2008; ECCELI, 2008; ESTRELA, 2002; PARRAT-DAYAN, 2008; PEDRO-SILVA, 2010; SZENCZUK, 2004; TREVISOL, 2011; VASCONCELLOS, 1995). Por uma complexa rede de sujeitos, discentes (FERREIRA; ROSSO, 2014), docentes (SANTOS; ROSSO, 2014), pedagogas (MOURA, et. al. 2013), gestores/diretores (EVANS, 2005; SILVA, 2016) e demais agentes/funcionários (SGANZELLA, 2012), cada qual com uma pluralidade semântica referente ao conceito.

Apesar da sua relevância enquanto objeto de pesquisa, a indisciplina escolar apresenta lacunas referentes à sua natureza teórico-metodológica, isto é, marcada por uma diversidade de teorias e levantamentos empíricos frágeis (SILVA, 1998). Outra característica marcante da produção brasileira em relação à indisciplina escolar é a pluralidade, marcada pela “ausência de uma aproximação conceitual” (AQUINO, 2011, p. 459), ou seja, as pesquisas sobre a indisciplina não se avizinham, havendo pouco ou praticamente nenhum diálogo entre as obras e produções.

Os discursos em relação à indisciplina nem sempre apresentam uma abordagem clara ou explícita, temática que “aparece constantemente em trabalhos da área de metodologia de ensino, didática, administração escolar, relações sociais na escola e psicologia da educação” (SILVA, 1998, p. 127), caracterizada pela sua dispersão e na sua forma vicária. O tema é marcado por uma variedade conceitual, uma vez que é polissêmico, “não é estático, uniforme,

nem tampouco universal” (REGO, 1996, p. 84), se inter-relaciona a uma multiplicidade de contextos, possibilidades e grupos sociais.

A perspectiva adotada na tese – em relação à indisciplina escolar – baseia-se na resistência das minorias ativas, na autonomia e na contranormatização do contexto escolar rígido e heterônomo, que minimiza o diálogo e as práticas altruístas e que enaltece as práticas autoritaristas, de vigilância externa e as ações punitivas.

Algumas pesquisas realizadas na forma de estados da arte e mapeamento de produções são significativas aos estudos da indisciplina escolar, uma vez que abordam explicitamente a temática nas produções acadêmicas. A pesquisadora Szenczuk (2004), por exemplo, investigou 134 resumos de pesquisas realizadas por mestrandos e doutorandos de programas de pós-graduação, no período de 1981-2001. Dos textos analisados no período, foi possível perceber que: a) preferencialmente foram realizados trabalhos de campo e estudos de caso, com técnicas de observação e entrevista; b) somente 27% abordaram o tema da indisciplina como central; c) a abordagem didático-pedagógica foi mais presente nas pesquisas, em estreita relação com os processos de ensino e aprendizagem; d) o número de pesquisas que abordaram a indisciplina escolar é pouco expressivo.

Ledo (2009), em pesquisa bibliográfica, fez o levantamento e análise de teses e dissertações da PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e FEUSP (Faculdade de Educação de São Paulo), além de mapeamento no banco de dados *on line* da Capes, no período de 1987 a 2006, chegou-se as seguintes considerações: a indisciplina foi tratada de acordo com o recorte e convicções ideológicas do pesquisador; apareceram dois grupos de pesquisa, de um lado, pesquisadores que se preocuparam com as falhas pedagógicas, na qual o discurso centrou-se no professor, no currículo ou na escola, e de outro lado, o foco foi nos alunos e a preocupação com a formação geral e do contexto social.

Aquino (2011) realizou uma configuração preliminar das produções acadêmicas sobre a temática (in)disciplinar, por meio de um levantamento em livros, dissertações e teses no período de 1989 a 2009 e problematizou os nortes teórico-metodológicos da investigação voltadas ao âmbito (contra)normativo do cotidiano escolar. O perfil das obras foi subdividido genericamente entre a) uma maioria de teor prático-prescritivo, b) poucas de natureza analítica e c) uma tendência chamada de híbrida, a qual visou conjugar as duas anteriores.

Aquino (2016), em outra pesquisa, indicou duas grandes frentes analíticas nos seus estudos. Sendo que uma delas abordou às modalidades de apreensão dos atos indisciplinados, já, a outra, explanou as propostas de enfrentamento da indisciplina escolar suscitadas pelos pesquisadores. Além disso, as pesquisas apresentaram dois enquadramentos analíticos: o

primeiro, indicando uma revisão das ações dos alunos no contexto contemporâneo pelos profissionais da educação, ou seja, a urgência de um (re)pensar da constituição escolar e uma busca por uma nova concepção de escola. Por sua vez, o segundo, de viés analítico, apontou que os trabalhos buscaram se debruçar sobre os registros dos atos de indisciplina por meio de documentos escolares, como atas, livros de ocorrência e anotações.

Dentre as pesquisas que buscamos apresentar, a indisciplina é descrita em grande parte pela abordagem Foucaultiana (FERRARI; ALMEIDA, 2012; GUIRADO, 1996; PEREIRA, BLUM, 2014) e pedagógica (AQUINO, 1996b; ESTRELA, 2002; PIROLA; FERREIRA, 2007) e poucas vezes pelo referencial do desenvolvimento moral piagetiano (FERREIRA, 2014; LEPRE, 1999). Além disso, o aspecto positivo das transgressões disciplinares é minimamente abordado nas pesquisas, isto é, são poucas as pesquisas nacionais que abordaram a indisciplina escolar na sua forma de resistência ou inconformismo dos alunos (DINALI; FERRARI, 2011; FERREIRA; ROSSO, 2014; FRELIER, 2001; GOLBA, 2008; LEPRE, 1999; REBELO, 2002).

A fim de esboçar um mapeamento a respeito da indisciplina escolar para a tese, foi realizado um levantamento próprio sobre a temática, no período de 1998 a 2016, como forma de revisão de literatura. A busca foi realizada a partir de duas bases de dados: o *Google acadêmico* e o Portal de periódicos da Capes, com as palavras-chave “indisciplina e resistência”, “indisciplina e contestação” e “indisciplina e oposição”. Do levantamento, foi encontrado um total de 105 produções acadêmicas. Depois disso, foram realizados dois procedimentos organizativos para a análise: a) a seleção dos resumos das pesquisas, que constitui o primeiro banco de dados; b) a seleção das palavras-chave das produções, o segundo banco de dados.

Com relação ao primeiro banco de dados, cada resumo foi antecedido por uma linha de identificação, considerando-se as seguintes variáveis: número da produção, tipo, ano, natureza, sujeitos investigados, instrumentos utilizados e amostra. O perfil das publicações encontra-se na Tabela 01.

Tabela 01: Perfil das produções sobre a indisciplina escolar

Variáveis	Categorias	N	%
Tipo resumo	Artigos	73	69,5
	Dissertações	28	26,6
	Teses	4	03,9
Período em ano das publicações	1998 a 2007	35	33,3
	2008 a 2016	70	66,7
Natureza	Empírica	62	59,0
	Bibliográfica, teórica e documental	43	41,0
Sujeitos	Professores	22	20,9
	Alunos	25	23,8
	Alunos e professores	11	10,5
	Registros, coordenadores e documentos	47	44,8
Instrumentos	Observação	13	12,4
	Entrevista e observação	3	2,86
	Entrevista	6	5,71
	Questionário	12	11,4
	Entrevista e questionário	4	3,80
	Questionário, entrevista e observação	2	1,90
	Questionário, entrevista e pesquisa ação	1	0,95
	Pesquisa ação	14	13,3
	Registros escolares e demais documentos teóricos	50	47,6
Amostra de sujeitos	01 – 30	29	27,7
	31 – 75	3	9,60
	76 – 100 e demais	16	15,2
	Teóricos, bibliográficos e documentais	34	32,3
	Incompreendido	16	15,2

Fonte: O autor (2018).

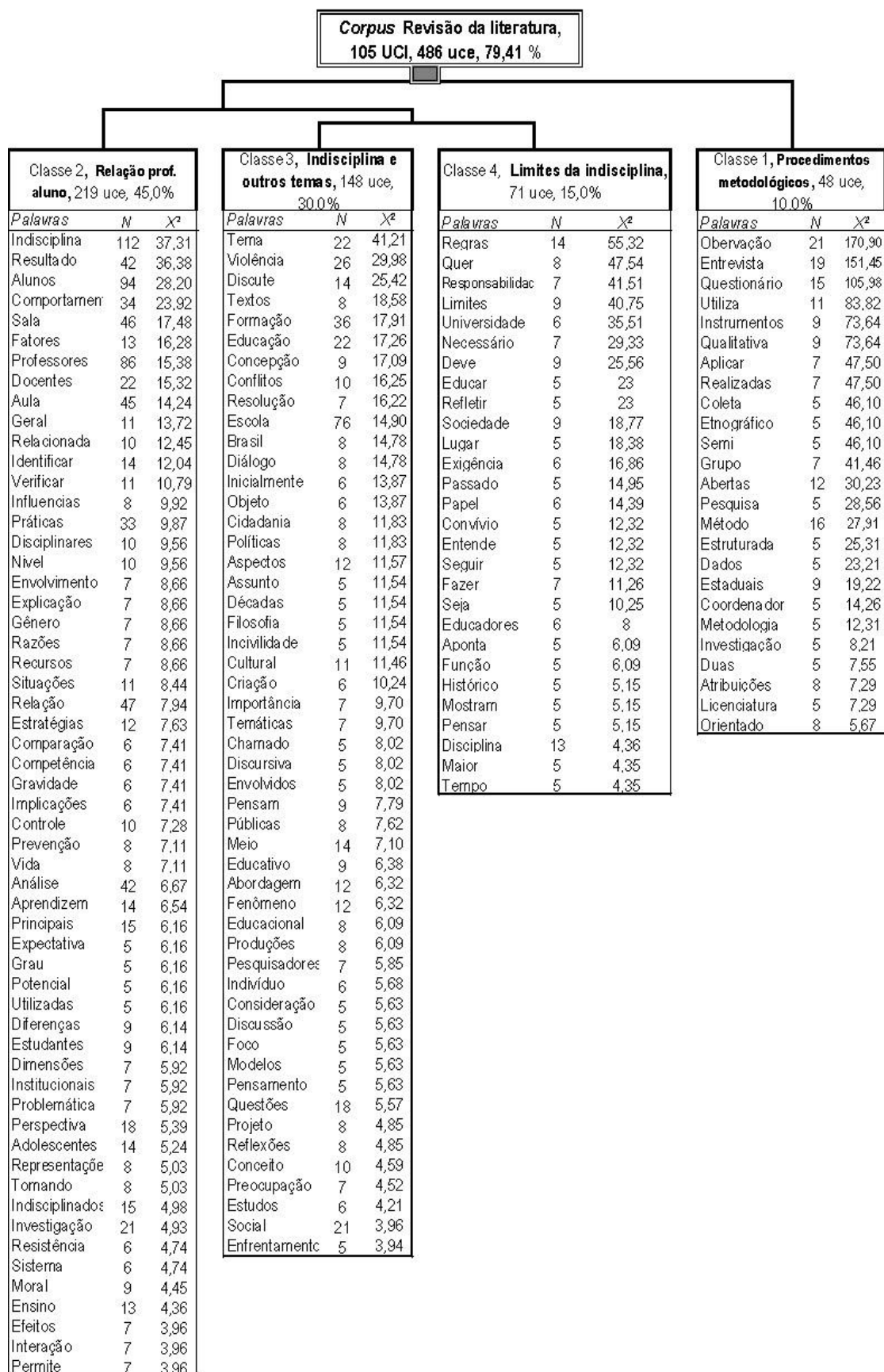
A tabela 01 evidenciou a presença de: a) uma maioria de artigos, seguido das dissertações e teses; b) uma grande parcela de pesquisas empíricas em detrimento às pesquisas de natureza bibliográfica; c) uma parcela pequena de sujeitos investigados, evidenciando as pesquisas denominadas de estudos de caso; d) uma parte considerável de registros e documentos analisados. Essa última situação, chamou a atenção pelo fato das pesquisas priorizarem as informações anotadas e registradas pela instituição escolar ao invés da representação *in locu* dos sujeitos envolvidos nos casos de indisciplina escolar.

O conjunto de resumos das produções formou o *corpus* textual para a análise, que posteriormente foi efetuada pelo pesquisador, com auxílio do *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Após, realizou-se a leitura integral dos textos para recontextualizar os relatórios gerados pelo *software*.

Do relatório fornecido pelo ALCESTE, foi possível verificar a formação de 486 UCEs, das quais 79, 4% foram consideradas na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). O dendrograma (FIGURA 02), ao ser interpretado da direita para a esquerda, apresenta a organização do *corpus* composto pelos resumos que foram classificados em

quatro classes distintas e a relação entre as classes (CAMARGO, 2005). Na primeira partição, a classe 1 se opõe as demais. Já, na segunda partição, a classe 2 opõe as classes 3 e 4. Já, na terceira partição, opõe a classe 3 a classe 4. Nessa mesma figura também pode ser visualizado o número de UCEs que compõem cada classe, bem como a porcentagem em relação ao número total de UCEs selecionadas, sendo que a denominação das classes foi feita de acordo com as principais palavras que nelas se fazem presentes.

Figura 02 - Dendrograma ilustrando as classes, revisão de literatura



Fonte : O autor (2018), organizado no *Excel* a partir do Rapport 121, do software Alceste.

Ao analisar as classes em separado, verificou-se que a classe 2 (45,0%) denominada de **Relação Professor-aluno** teve uma maior contribuição dos resumos de natureza empírica, com procedimentos metodológicos da observação; da pesquisa ação, da pesquisa ação combinada da análise de demais documentos e/ou registros escolares. Entre os elementos característicos da classe, destacaram-se os substantivos: *resultado, sala, aula, geral, relacionada, comportamento, influência, prática, disciplinar e nível*. Esses substantivos apareceram ligados aos verbos *identificar* e *verificar* e aos sujeitos *alunos, professores/docentes*.

As produções realizadas *in locu* ressaltaram as perspectivas de ambos os atores escolares inseridos no contexto da sala de aula, ou seja, das suas representações em torno da indisciplina. Foram três pontos de vista que marcaram a indisciplina escolar no contexto pedagógico, o discente (GOLBA, 2008; SILVA ; PESTANA NEVES, 2006), o docente e sua formação (CASTANHO; CUTRIM, 2014; DAMKE; GOLBA, 2007 ; MACHADO, FORSTER, 2015; PIROLA; FERREIRA, 2007) e o da relação do-discente marcada por tensões e estratégias de enfrentamento aos conflitos escolares (GUIMARÃES; SOUZA; SILVA, 2000).

As pesquisas que abordaram a perspectiva discente apresentaram a indisciplina, ainda que minimamente, como forma legítima de transgressão às regras inadequadas em sala de aula. Com a premissa de interrupção ao processo da aula, de afrontamento ao professor e sinaliza para o (re)pensar das práticas pedagógicas (SILVA; PESTANA NEVES, 2006). Fora da sala de aula, a indisciplina “refletiria conflitos e disputas entre alunos e turmas, assumindo o sentido de romper com a ordem e de gerar conflitos” (GOLBA, 2008, p. 92). Ainda, possui finalidades e funções no ambiente escolar: propositiva; evitamento; obstrução; contestação e imposição. A primeira tem a tentativa de mudar o foco da aula, facilitar as tarefas realizadas, deslocando a atenção para outra situação. Já, a segunda, tem o objetivo de evitar o conteúdo ministrado e deslocar os encaminhamentos para algo que faça sentido aos alunos. A terceira função, de obstrução, faz parte dos momentos de ruptura em sala, são interrupções que prejudicam o andamento da aula. Por sua vez, a contestação aparece como forma de ataque a autoridade docente, uma provocação ao papel do professor em sala. Por fim, a função de imposição questiona a organização escolar e promove uma tentativa de contra-organização (ESTRELA, 2002).

As pesquisas que abordaram a visão docente buscaram a compreensão das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, além da formação inicial e continuada dos professores. Como no artigo de Castanho e Cutrim (2014), ao investigarem os sentidos, experiências de

vida e escolar de oito professores do Ensino Fundamental de uma escola pública em relação à indisciplina – quatro com menos de cinco e quatro com mais de dez anos de experiência no magistério. Concluíram que, há uma contribuição diferenciada entre os dois grupos: de um lado, os professores com menos experiência consideram importante a conversa, o respeito às diferenças individuais e destacam os valores morais, por outro lado, os professores mais antigos são saudosistas, ambivalentes quanto ao uso de regras ou ações coercitivas e ainda culpabilizam as famílias, colaborando para práticas preconceituosas.

A análise teórica desenvolvida por Pirola e Ferreira (2007) encontrou uma visão limitada e restrita dos professores em relação aos comportamentos indisciplinados, no qual exime a escola de qualquer culpabilidade em relação a indisciplina escolar. A pesquisa chama a atenção para o (re)pensar da formação contínua dos professores e projeta estratégias de atuação que possibilitem a reflexão e a mudança, como a realização de atividades grupais e compartilhadas entre educadores e pesquisadores nas escolas. Dessa maneira, esse conhecimento de sua epistemologia da prática profissional possibilitaria uma leitura de mundo diferenciada e menos restrita ao conflito indisciplinar que aflige a escola.

As estratégias de enfrentamento ficaram demarcadas em algumas pesquisas, em Borges (2010), por exemplo, foi constatado que os professores se utilizavam de mecanismos diferentes para atenuar os casos de indisciplina, uns com procedimentos mais enérgicos, outros com métodos mais flexíveis. Os docentes que utilizavam da ameaça e do castigo geralmente conseguiam que a turma se acalmasse, contudo não havia uma solução dos problemas indisciplinados de modo duradouro e colaborativo.

A classe 3 (30,0%), nomeada de **Indisciplina e Temas Conexos** contou com a maior contribuição dos resumos teóricos. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: o questionário juntamente com a entrevista e os registros escolares e/ou demais documentos escolares. Nessa classe, destacaram-se as produções de análises teóricas associadas às discussões da violência e da incivilidade. Os elementos que compuseram a classe foram os substantivos: *violência, textos, formação, educação, concepção, conflitos, resolução, escola, diálogo, cidadania, políticas, aspectos, assunto e décadas*. Esses substantivos apareceram aliados aos verbos *discutir, recorrer, pensar, argumentar e colocar*.

As pesquisas dessa classe, em sua maioria discutiram o tema da indisciplina escolar comparando ou aproximando as temáticas relacionadas a outros conflitos escolares, demonstrando preocupação em relação às tensões que ocorrem nas escolas. Há inquietação em torno da violência e da indisciplina, as quais podem afetar a socialização escolar, a cultura e a formação cidadã, sendo necessária uma mudança paradigmática que não se limite a ações

pontuais (GARCIA, 2009). Reflexões sobre as temáticas da indisciplina e violência também foram abordadas em levantamento bibliográfico realizado por Zechi (2008), na qual as pesquisas analisadas pela autora se preocuparam em analisar as situações reais do cotidiano escolar e uma multiplicidade de definições dos conceitos de violência e indisciplina, o que acarretou uma confusão teórica dos conceitos.

A classe 4 (15,0%) foi denominada de **Limites da Indisciplina** e contou com a maioria das contribuições de resumos teóricos. Os procedimentos metodológicos utilizados foram os registros escolares e ou demais documentos e destacaram-se os artigos científicos. Nessa classe, os textos visavam compreender a indisciplina escolar, com enfoque na (contra)normatização do ambiente escolar. Os elementos que compuseram a classe foram os substantivos: *regras, responsabilidade, limites, universidade, necessário, sociedade, lugar, liberdade, autonomia, ética, exigência, passado, papel, desafio, convívio, crítica e adolescência*. Esses substantivos apareceram aliados aos verbos *querer, dever, educar, refletir, seguir e fazer*.

A pesquisa de Lima (2005) é destaque da classe 4, na qual o autor definiu as situações e fases da adolescência, marcadas pela transição e as complicações adjacentes, na qual há uma necessidade de transgressão, de autoafirmação perante o grupo identitário, na construção de algo novo, na qual “os alunos percebem que há necessidade de ter responsabilidade, porém, entendem como sendo a fase (mais) feliz da vida” (LIMA, 2005, p. 86). Lima, ainda refletiu sobre a confusão do adolescente em não ser nem adulto nem criança, nas cobranças e exigências que são feitas das suas ações.

A classe 1 (10,0%) denominada de **Procedimentos Metodológicos**, contou com a contribuição de resumos empíricos. Os procedimentos metodológicos utilizados nas produções foram: o questionário e a entrevista, entrevista e observação e pesquisa-ação, com uma ligeira quantidade de dissertações e teses que contribuíram na formação da classe. Os elementos que constituíram a classe foram os substantivos: *observação, entrevista, questionário, instrumentos, qualitativa, coleta, etnográfico, grupo, pesquisa, método, estruturada, levantamento, investigação, inquérito e metodologia*. Esses substantivos apareceram aliados aos verbos *utilizar, aplicar, realizar, recolher e atingir*.

As abordagens mais utilizadas foram as qualitativas e exploratórias, que buscaram abranger uma diversidade metodológica na busca de informações e de dados. Os instrumentos mais utilizados foram a observação, o questionário e a entrevista. Isso vem ao encontro da pesquisa realizada por Zechi (2008), em que predominaram pesquisas de campo como observação, estudos etnográficos, estudo de caso, pesquisa-ação e empírica permitindo dar

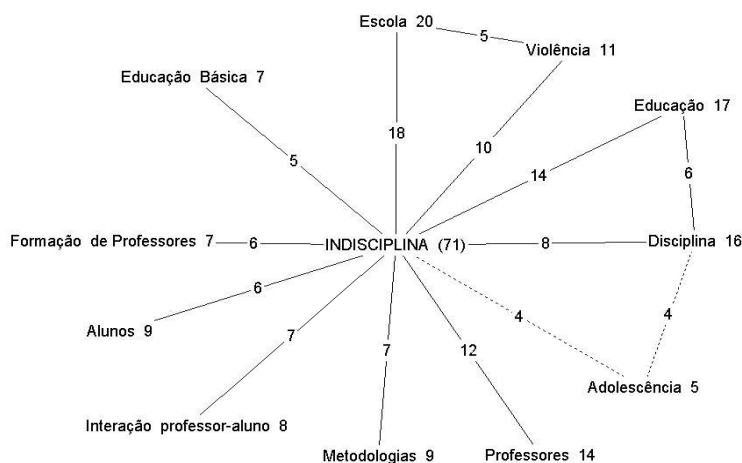
voz aos docentes e discentes. Alguns exemplos de produções foram clarificadores das pesquisas de campo elencadas. Santana (2011) utilizou de levantamento bibliográfico, entrevista semi-estruturada, questionário e observação. O procedimento etnográfico se destacou nas dissertações de Golba (2008) e Borges (2010), na qual ambos, ainda, recorreram à observação e à entrevista com os alunos.

Com relação aos termos utilizados na coleta de dados: contestação, resistência e oposição, em grande parte, apareceram como formas de contraposição ao poder estabelecido, embasados principalmente no aspecto socializante e de controle da teoria de Foucault (2008) ou da teoria crítica que nega o aspecto reprodutivista bourdiesiano.

A figura 03 apresenta a análise de similitude com relação às palavras-chave retiradas do segundo banco de dados. A análise de similitude aparece representada na forma de gráfico que indica ligações entre os termos, chamada de árvore máxima de similitude (FLAMENT, 1986). Nos vértices da árvore podem ser visualizadas as palavras e nas arestas as coocorrências entre os elementos. As palavras-chave foram retiradas das produções que mais vezes apareceram e exibem, entre parênteses, a frequência em que foram apresentadas.

Nota-se que na árvore máxima de similitude, a palavra-chave com maior poder associativo foi a indisciplina, com frequência de número 71 e com 11 arestas. Essa palavra é o provável termo central e organizador das produções analisadas. A árvore também evidenciou a formação de três triângulos que articulam em seus vértices as palavras *indisciplina*, *escola* e *violência*; seguido, da *indisciplina*, *educação* e *disciplina*, e por fim, da *indisciplina*, *disciplina* e *adolescência*. Esses triângulos demonstram a preocupação das pesquisas nas escolas a respeito dos conflitos indisciplinares e violentos na fase da adolescência.

Figura 03 – Árvore máxima de similitude



Fonte: O autor (2017).

Os estudos associados à indisciplina e a violência podem colaborar com as discussões sobre os conflitos escolares. Contudo, podem fazer com que ocorram confusões conceituais quando não detalhados cada conceito a seu modo. Essa incoerência pode prejudicar as ações e estratégias de enfrentamento à indisciplina escolar, desconsiderando ações pedagógicas, dialógicas e de cunho ético-moral.

A fase da adolescência, outra ramificação da árvore, apareceu nos estudos que abordaram a representação dos jovens. A adolescência está marcada como uma fase de transição que pode estar relacionada às constantes ações indisciplinares, muitas vezes, questionadoras e positivas que tentam operar uma mudança nas regras e determinantes didático-pedagógicos impostos de maneira verticalizada.

É fato que as pesquisas que investigaram a indisciplina escolar forneceram importantes análises de pesquisa e discussões teóricas densas, além de expressiva quantidade de sujeitos analisados. No entanto, os trabalhos levantados apresentaram algumas incoerências teóricas, mas principalmente metodológicas, visto que muitas das pesquisas não descreveram claramente a abordagem metodológica e os sujeitos investigados, além de uma visão pedagógica restrita a sala de aula, ignorando a complexa rede de situações e sujeitos que envolvem a temática.

Dessa forma, uma parte das pesquisas analisadas apresentou número reduzido na amostra de informantes, quando não se restringiam a estudos de caso com um ou dois sujeitos de pesquisa, o que é um fator limitador de generalizações e da universalidade das informações e dos dados analisados. Esses achados de pesquisa exploratórios são limítrofes, quando não discutidos e comparados a pesquisas de maior amplitude, que contenham informações abrangentes e revisões de literatura que possibilitem um condensamento de pesquisas e análises. Assim, a indisciplina como objeto de estudo em constante transformação, cada vez mais, analisada na sua diversidade de produções, pode favorecer a sua compreensão e subsidiar os diversos sujeitos que participam da e na relação de ensino e aprendizagem.

1.3 CAUSAS E IMPLICAÇÕES DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Os processos das ações indisciplinares podem se apresentar nas formas endógenas e exógenas, sendo as primeiras, resultado da relação ensino-aprendizagem, das metodologias de ensino, da autoridade docente, por sua vez, as exógenas estariam ligadas a fatores extramuros, como problemas sociais, políticos, econômicos, entre outros (PARRAT-DAYAN, 2008). As transgressões indisciplinares rompem as barreiras da normatização da sala de aula e se

apresentam na forma de tensão, resistência e “lançam indagações relativas a questões tais como o desenho do currículo, os processos de avaliação, a formação de professores e o próprio projeto pedagógico da escola” (GARCIA, 2009, p. 312). A interpretação a respeito da indisciplina vai além da ação do aluno indisciplinado como caso isolado e rotulado, avança para a instituição escolar e indica as inadequações da mesma “em relação ao atendimento de suas finalidades, mas em muitos casos desfoca a preocupação quanto a origem desta inadequação” (GUIMARÃES; SOUZA; SILVA, 2000, p. 117).

Os debates em torno da indisciplina escolar representam um desafio, não somente da relação professor-aluno em sala de aula, “mas ao trabalho e projeto educacional mais amplos desenvolvidos nas escolas” (GARCIA, 2008, p. 369). Dessa forma, a indisciplina não é exclusividade de uma situação pontual, mas compõe um sistema de sujeitos, de situações e de atores que interagem (re)construindo o espaço escolar (ESTRELA, 2002), associada a diferentes concepções e visões de mundo (TREVISOL, 2011), “resulta de formas de resistência e de confronto entre diferentes códigos culturais e posições negociais, implicando, em muitos casos, processos sociais de rotulagem desviante” (CALDEIRA; REGO, 2001, p. 79).

A escola baseada numa moral heterônoma promove práticas nas quais os professores mandam e os alunos obedecem. Contudo, essa forma de organização heterônoma não é estanque e está passível de desajustes e resistência dos alunos. Os comportamentos de oposição no grupo de jovens estariam ligados a ações de enfrentamento “para responder aos padrões relacionais hegemônicos na escola e como forma de expressar sua identidade, de chamar a atenção para as necessidades mais significativas definidas pelos seus integrantes” (FONTES; SANT’ANA, 2011, p. 754). Por isso, não há como definir uma única situação ou fator que desencadeia os atos indisciplinados pela sua passividade ou resistência, mas pela variedade de fatores e condições que favorecem ou enfraquecem esses atos de indisciplina.

1.4 A INDISCIPLINA ESCOLAR E OS DIFERENTES ATORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Os estudos relacionados a indisciplina escolar possuem distintos aportes interpretativos, teóricos e metodológicos (AQUINO; 1998; ESTRELA, 2002; PARRAT-DAYAN, 2008), que estão presentes em contextos intraescolares, com diversos atores investigados como professores, alunos, equipe gestora, pedagógica e contextos extraescolares como familiares e a sociedade.

As pesquisas acabam privilegiando aspectos hegemônicos quando negam o papel das minorias no contexto escolar, reforçando o campo científico que aborda aspectos socialmente construídos. Os estudos em relação aos alunos indisciplinados são mínimas e compreendem, por vezes, a indisciplina quase que sempre pelo aspecto negativo, de bagunça, de atos disruptivos, contrários às ordens preestabelecidas pelas autoridades escolares. Pouco se diz sobre a (não) participação dos alunos na construção das regras escolares, as práticas docentes ultrapassadas e limitadas, a falta de diálogo e compreensão na escola, etc.

Os alunos parecem ser “acidentes de percurso” no contexto escolar, como reforçam as pesquisas sobre cursos de formação e pesquisas sobre a práxis de professores (AMADO, 2000). Em muitos casos, os alunos não aparecem nas falas dos professores quanto à relação em sala de aula e focam na formação docente e atuação escolar. O aluno parece apenas “estar” na escola e a sua participação na construção da instituição é mínima, assim como é dada a responsabilidade pela indisciplina escolar para os alunos e isso ainda é reforçado pelos discursos dos próprios alunos ao legitimar as práticas normativas e autoritaristas (FERREIRA, 2014). Contudo, o agir do pesquisador deve ser clarificar outros aspectos da indisciplina ao estabelecer novas bases teóricas e metodológicas aos estudos das minorias ativas na educação.

Refletindo sobre as representações dos alunos, é possível evidenciar o que os discentes pensam e percebem sobre o assunto, possibilitando uma escola participativa (PARRAT-DAYAN, 2008), na qual se dê espaço ao discente, como princípio, meio e fim do processo educativo (SILVA et. al., 1999).

Os atores escolares que estão envolvidos de uma forma mais direta com a indisciplina escolar são, em sua maioria, os alunos, os professores e as pedagogas, cada qual com as suas representações e explicações em relação ao tema.

A pesquisa de Ferreira (2014) buscou conhecer os conhecimentos, atitudes e imagens dos alunos, que em grande parte, explicaram a indisciplina como negação, culpabilização da família, com reclames em relação à indiferença do professor aos casos de indisciplina e as ações precipitadas do professor na contenção dos atos indisciplinados, por meio de sanções expiatórias, isto é, na materialidade dos atos indisciplinados. Os achados demonstraram representações ancoradas na base familiar e no contexto pedagógico, apresentando-se por meio de representações hegemônicas e heterônomas, ou seja, de natureza causal. Além disso, a pesquisa permitiu compreender a interação das representações sociais, as quais se assemelham a sistemas de encaixe que são “socialmente circulantes, as representações dos professores acabam interferindo nas representações dos alunos, as quais se assemelham à imagem de ventríloquos” (FERREIRA, 2014, p. 246). Por isso, as representações sociais entre

os alunos podem variar de acordo com as expectativas e interesses, não se constituindo em algo estanque, mas em constante processo de mudança.

As pesquisas que analisam a visão dos professores em relação ao objeto da indisciplina apresentam representações em sua maioria heterônomas e com explicações externas aos sujeitos, isto é, com uma culpabilização de outros fatores que, por vezes, são a família e o próprio aluno sendo rotulado como indisciplinado. Como foi abordado em Santos e Rosso (2014), no estudo com professores da educação básica, pelo qual se evidenciou que as representações se encontram estruturadas na família e em outras instâncias sociais. As atitudes foram descritas na forma de impotência, coação e heteronomia, com normas assimétricas e responsabilizando o aluno pela indisciplina. Em outro estudo de Ferreira, Santos e Rosso (2016), foram inquiridos dois *sites* de redes sociais que continham comentários e textos de professores (N=414) relacionados à indisciplina. Concluiu-se o predomínio de atitudes defensivas, evasivas e vitimizantes, atribuindo à família e ao contexto social o problema da indisciplina. As imagens apontaram para quadros de injustiça, paralisia e castigo, que seriam solucionáveis metaforicamente por forças sobrenaturais. Pode-se deduzir que a indisciplina é um problema que circula nas diversas representações dos atores escolares, de modos distintos. O modo como ela é percebida, ou seja, como ela é explicada por cada sujeito é singular, mas ao mesmo tempo, social. A indisciplina escolar é entendida por muitos docentes como causa de: desgaste, sofrimento, doenças e síndromes (CODO, 2006), o que gera desconforto, prejudica a organização escolar e a manutenção do aparato institucional.

As representações das pedagogas apresentam-se de maneira ambígua, uma vez que não estão na “linha de frente” da indisciplina. Os casos de indisciplina escolar vão num segundo momento até elas, uma vez que a situação imediata está em sala de aula com a relação de ensino e aprendizagem. Na pesquisa de Moura et. al (2013), sobressaíram as ações de esquiva deslocando a culpabilização da indisciplina no outro. Em outros momentos, a culpa ficou sobre o professor e na família que não participa das reuniões escolares e na “educação” e repreensão dos alunos. Já, as dimensões das representações sociais das pedagogas apresentaram-se densamente alicerçadas por uma moral de heteronomia. Por fim, as imagens das pedagogas foram fortemente influenciadas pelos aparatos midiáticos, na falta de mecanismos de controle e um apelo ao saudosismo.

As representações sociais dos atores escolares se aproximam em diversas circunstâncias e se distanciam em alguns momentos, uma vez que o espaço educativo tem suas particularidades, no qual circulam informações, atitudes e imagens de contextos diferentes. A explicação para a causa da indisciplina escolar aparece em torno de diversos

elementos ligados ao contexto didático-pedagógico, moral, familiar e social, sendo algo multifacetado, interpretativo e diverso.

1.5 A “TERCEIRIZAÇÃO” NA GESTÃO DOS ATOS INDISCIPLINADOS

Muitas situações de distração, indisciplina e inquietude que são da competência da escola acabam sendo “terceirizados” para outras esferas de conhecimento como a: Medicina, Psiquiatria, Neurologia e outras. Por isso, muitas vezes, o fenômeno da indisciplina é explicado “como uma doença que deve ser curada com remédios. Então, prescreve-se ritalina para todos. A indisciplina vira problema para especialistas, médicos ou psicólogos, e deixa de ser um problema que concerne ao professor ou aos pais” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 6). Disso, resulta uma proliferação de ideias e muitas classificações que evidenciam um problema, no qual os alunos são alocados em diagnósticos de hiperatividade/desatenção, dislexia, transtorno opositivo-desafiador (TOD), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), sem ao menos se ter a clareza e o suficiente entendimento para encaminhamentos específicos. Além disso, o modo como se chegam aos diagnósticos é preocupante e apresenta riscos aos alunos (RICHTER, 2012).

Os diagnósticos são realizados – algumas vezes – por meio de questionário e, por vezes, de uma maneira simplista. É aplicado pelo médico aos pais e professores e eventualmente ao paciente – podendo incluir testes neuropsicológicos, o teste é realizado por meio de perguntas com graus de intensidade como “nada”, “pouco” ou “muito”, para quesitos como, por exemplo, “fala em excesso”. Richter (2012, p. 12) questiona: “Como é possível quantificar ‘o falar em excesso’?” e complementa que o teste pode ser “passível de erro”, uma vez que depende do momento e de juízo de valor. É preocupante, uma vez que, alguns casos de alunos que apresentam atos indisciplinares ligados às relações sociais são deslocados para uma possível resolução médica, isto é, “fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo” (MEIRA, 2012, p. 136), reduzindo-se as diversas variáveis existentes.

Os professores almejam a ordem e o controle, os alunos o desvio das atividades e novas abordagens metodológicas ou pelo menos algo que faça sentido na escola. Assim, os discursos de professores em relação a comportamentos tidos como disruptivos acabam sendo estereotipados em TDAH e Transtorno opositivo-desafiador (TOD), que acabaram invadindo o espaço escolar e responsabilizando o aluno pela sua falta de atenção e a recorrência de medicamentos para o suposto tratamento.

O TDAH se apresenta em três bases importantes, sendo elas a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. A desatenção apresenta-se por alguns sintomas: dificuldade em prestar atenção às atividades escolares; não seguir as instruções dadas pelo professor; dificuldade de organização das tarefas escolares; desviar o foco em outras atividades alheias à tarefa proposta e esquecimento de situações diárias. A hiperatividade tem como sintoma: a agitação; o ato de levantar da cadeira sem motivo aparente; a ação de correr em situações que não são habituais e o falar demasiadamente. A impulsividade tem como característica: se antecipar a fatos, de responder a perguntas que ainda não foram elaboradas; na dificuldade em esperar a vez ao falar ou fazer alguma atividade prática e, por vezes, se intrometer ou interromper assuntos alheios. (ROHDE et. al, 2000). A questão não é negar que não aconteçam casos pontuais, mas incorre-se no erro de generalizar as situações de TDAH e minimizar as discussões em torno da indisciplina escolar.

A indisciplina é uma situação que também ocorre nas escolas e que, por vezes, pela falta de ação dos professores e demais profissionais incorrem na medicalização. Acaba-se “terceirizando” a gestão do problema e levando a possíveis soluções médicas que talvez não fossem necessárias, caso houvesse uma conversação e atuação por parte dos profissionais da escola. Torna-se “cômodo” levar o assunto para uma resolução por meio de remédios e terapias e tranquilizam-se as pessoas do entorno, pois nesses casos haveria um tratamento para uma solução ((MEIRA, 2012).

Outro exemplo é o TOD, que pode se dizer que é confundido com atos indisciplinados, mas que não são a mesma coisa. Há alguns sintomas que definem o conceito do transtorno e as ações dos indivíduos que se seguem: o sujeito exalta-se com frequência; discute e afronta figuras de autoridade “culpa os outros pelos seus próprios erros; sente-se ofendido com facilidade; tem respostas coléricas quando contrariado; é rancoroso e vingativo quando desafiado ou contrariado” (APA, 1995). Pode-se notar que há uma diversidade de situações que podem ocasionar o sintoma, mas que, por vezes, se confunde novamente com outras situações similares a da indisciplina e que podemos perceber que não se limitam ou se restringem ao espaço escolar.

A indisciplina no contexto escolar está ligada à relação com as regras e normas e à recusa ou esquiva dos alunos perante essas. O aluno pode contrariar as regras, não entender as regras ou não ser informado sobre as regras da escola, assim, quando há uma situação que difere com as normas, ocorrem os atos indisciplinados. Podendo ser confundido com outros temas com a hiperatividade e o TOD. As regras e normativas escolares normalmente não são (re)discutidas, estando a muito tempo defasadas e já não mais atendendo aos valores e ensejos

do mundo contemporâneo. Assim, a escola acaba constituindo-se como uma estrutura que resguarda os moldes tradicionais, um espaço institucionalizado hierárquico e normativo. Tais normatizações cerceiam e fazem com que não se coloque responsabilidade aos alunos e muito menos aos educadores, principalmente em questões pontuais da escola, como a relação de ensino e aprendizagem, que vem sendo uma das principais dificuldades do espaço escolar (ESTRELA, 2002). Numa visão pragmática, as normas heterônomas acabam deixando a desejar aos educadores, ocasionando conflitos e desajustes no meio educacional. Muitas vezes, a sala de aula se apresenta como uma geopolítica imaginária (AQUINO, 1996b), com demarcações entre professores e alunos, ambos buscando seu espaço numa batalha simbólica por lugares instituídos.

A “onda” de terceirização na gestão dos conflitos prejudica ainda mais as tensões nas escolas e tem como base as ações precipitadas adotadas pela escola para resolver os casos de indisciplina escolar, decorrentes da resolução externa da indisciplina (FERREIRA; ROSSO, 2014; FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016; SANTOS; ROSSO, 2014). A infinidade de distorções e incompreensões em torno da indisciplina escolar pode acarretar na resolução imediatista e em alguns casos na banalização dos atos indisciplinados, o que acaba dispensando a escola de sua responsabilização e conduz a pareceres de especialistas (PARRAT-DAYAN, 2008), na crescente medicalização desenfreada e descuidada do alunado brasileiro (MEIRA, 2012); da resolução pelo conselho tutelar (FERNANDES; ARAGÃO, 2011); da polícia na escola (BERLATTO, 2011) e demais pessoas e instituições, muitas vezes, alheias às práticas educacionais.

A relação de professores e alunos, muitas vezes, é conflituosa, mas uma possível medicalização está invadindo o espaço escolar a fim de “combater” os atos disruptivos dos alunos. Porém, muitos sintomas apresentados em sala de aula não seriam ações comuns de desobediência estudantil, próprias da adolescência? Quem sabe somente atos indisciplinados que ocorrem no meio escolar relativo à recusa das normas? Ou, como questiona Meira (2012), advertindo sobre as expressões desafio e oposição, a que tipo de ordem desobedecem os sujeitos? Qual o propósito da oposição? Quais regras são desafiadas? Não podemos negar o fato de distúrbios patológicos que exigem uma análise de profissionais na área, mas vale advertir para o fato da crescente medicalização no meio escolar, que é “altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando um lugar central na economia capitalista” (MEIRA, 2012, p. 136).

A “onda” da terceirização do trabalho pedagógico é extremamente grave, uma vez que a resolução se dá fora do ambiente escolar. Assim, situações pertencentes à escola são

revertidas em práticas avessas ao processo de ensino e aprendizagem, o que possivelmente não trarão resultados positivos, mas possíveis e eventuais reincidências dos atos transgressores, já que se recusa o diálogo e a conversação em relação aos fatos ocorridos.

A indisciplina escolar analisada na sua forma positiva, criativa e de contestação é pouco estudada nas pesquisas (GOLBA, 2008) e prevalecem estudos sociológicos, psicológicos, ora culpabilizando a família, ora culpando a escola. Por isso, ao dilema da indisciplina não cabe ficar achando culpados ou até mesmo terceirizar a discussão, é necessário problematizar e abrir um leque de possibilidades e novas teorias educacionais, a fim de se chegar a apontamentos que favoreçam encontrar caminhos para uma possível minimização dos atos indisciplinados de modo mais colaborativo e não na sua medicalização a todo custo.

1.6 OS PAPÉIS ASSUMIDOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESCOLARES

A convivência no ambiente escolar entre alunos e professores de uma forma hostil pode desgastar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse espetáculo da vida escolar, semelhante à metáfora da peça teatral de Goffman (2007), na qual cada grupo exerce papéis que lhes são atribuídos, vividos e esperados pelos sujeitos no cotidiano, as pessoas agem de acordo com funções que lhe são conferidas na sociedade. Quando há um desvio de alguma das partes na relação das condutas socialmente construídas, os problemas parecem surgir e causar conflito nas relações interpessoais e um deles seria a indisciplina escolar.

A questão da indisciplina em sala de aula, “protagonizada pelos alunos na sua relação com os professores, representa o que é considerado, pelos olhares dominantes, um sintoma de inadequação dos alunos ao seu papel social” (COSTA, 2012, p. 7). Há uma determinada padronização e rotulação nos discursos que medeiam as relações escolares de que o aluno seja disciplinado, que se comporte e exerça sua função que seria a de estudar, se comportar e prestar atenção na aula .

A própria escola, sendo uma instituição, possui determinadas normas e regras de conduta que exercem certo controle e determinam as condutas individuais com finalidades objetivas de poder. Quando o aluno não faz o seu “papel”, a escola faz o seu punindo quem foge a sua normativa. Contudo, esses papéis não são encenados de maneira estanque, as expectativas e necessidades de alguns papéis não são aqueles socialmente tidos como aceitáveis e são negados e/ou rejeitados (GOFFMAN, 2007).

Quando um sujeito se apresenta a outra pessoa, nas conversações diárias, tenta se apresentar de maneira (des)interessada para tentar compreender e obter informações a respeito. Da mesma forma, como ocorre na escola, os alunos sempre perguntam se o professor é casado, onde reside, se tem filhos e assim por diante. A informação a respeito do indivíduo serve de base para definir a situação, ou seja, a fim de conhecer o outro. Da mesma forma, os professores o fazem quando perguntam o nome dos alunos, o que pretendem no futuro, suas expectativas, entre outras situações. Nessa cena dramatúrgica da realidade social, ambos assumem papéis no contexto escolar, esperando-se que o aluno assuma seu papel de aluno, isto é, que seja participativo, interessado, disciplinado, assíduo e comportado na visão dos professores. Nessa dramaturgia escolar, a representação dos atores escolares é de fuga, um escape aos papéis que lhes são atribuídos no contexto escolar. Ao aluno caberia o papel de estudo, de participação e de ação na sala de aula. Aos professores, o papel de mobilizadores, de facilitadores ao promover a participação dos alunos nas atividades. Às pedagogas, o papel de mediadora entre professores e alunos e à direção o papel de fiscalizadora dessas situações.

Os alunos criam expectativas em relação ao outro, espera-se que o professor explique, interaja, construa e chame à atenção dos alunos, por meio de interações que ocorrem cotidianamente assumindo papéis distintos em lugares próximos ou afastados. Porém, em alguns casos, os papéis esperados estão sujeitos à resistência e ao conflito (GOFFMAN, 2007), pois as ações de cada grupo não ocorrem de maneira desinteressada, por exemplo, quando um professor não toma uma atitude em sala de aula com um aluno igualmente como faria com seu filho em casa, são momentos distintos e que se modificam ao longo do tempo. Outro exemplo são os alunos indisciplinados que apresentam comportamentos “disciplinados” em relação a determinadas aulas e professores. Dessa forma, a indisciplina pode variar de aula para aula, isto é, nem todo aluno é indisciplinado em todas as aulas as quais ele terá no mesmo dia (FERREIRA, 2014). A vida cotidiana se assemelha a um palco de papéis, atribuições e representações, ou seja, o indivíduo não apresenta a mesma atitude em diversas situações.

A situação de papéis e suas atribuições são semelhantes às expectativas que os professores criam em torno dos alunos. Em estudo realizado por Rosso e Camargo (2013), por exemplo, os professores apresentam atitudes negativas em relação à família e à origem social dos alunos, o que contribui para um distanciamento entre as partes, mas que não se expressa completamente. Em muitos casos, os docentes já fazem um juízo de valor, um destino manifesto do futuro do aluno, isto é, uma profecia autorrealizadora (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981), quando não, os professores escolhem um aluno preferido e deixam os

demais à margem do processo de ensino. O professor “boicota” uma parte da sala de aula em favor de um pequeno grupo de alunos que participa e interage com o mesmo. Assim, os diferentes “eus” no contexto escolar esbarram nas diferenças de papéis exercidos em sala de aula, não obstante, esses diferentes papéis não são encenados da forma como o outro gostaria que fosse, gerando conflitos na escola. São papéis sociais diversos, de modo que os indivíduos não são os mesmos em todas as circunstâncias diárias. Por isso, de acordo com Goffman (2007), há uma interação, uma influência recíproca e hierárquica de expectativas envolvidas nos processos da vida cotidiana.

Até mesmo a exigência em relação às tarefas escolares e ao desempenho do aluno pode variar de acordo com a expectativa do professor, ela pode ser positiva ou negativa. O professor pode auxiliar “positivamente mais as ações dos alunos aos quais credita a possibilidade de terem um rendimento melhor e, contrariamente, estimular menos aqueles alunos que já possuem um histórico de reprovação” (VIECILI; MEDEIROS, 2002, p. 235). Além disso, em alguns casos, a análise feita pelo professor pode ser influenciada por “estereótipos” e a sua perspectiva ser “modulada pelo perfil de sua turma” (SOARES et. al., 2010, p. 169). O professor de antemão traça um perfil ideal de aluno e elege alunos “preferidos” que apresentam um melhor desempenho nas atividades e outros “periféricos” que ficam à margem do processo e que acabam sendo negligenciados no desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

A representação do professor em relação ao aluno indisciplinado ou disciplinado funciona não só como um filtro, direcionando o docente a interpretar o que os estudantes fazem, mas também como um meio de lidar com as aprendizagens e de reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades. Os indivíduos nas interações “representam”, semelhante a atores em uma peça teatral, com conceitos relacionados ao teatro, como: desempenho, cenário, expressão e plateia (GOFFMAN, 2007).

Goffman (2007) afirma que grande parte do comportamento cotidiano é semelhante ao de atores no palco, sendo que os indivíduos e os grupos estão constantemente representando uns para os outros. A trama ocorre em três regiões coexistentes: a região de fachada, a região dos bastidores (ou região de fundo) e a região do exterior. A primeira região seria o local onde ocorre a interpretação e a ação dos sujeitos. No caso da relação entre professor e aluno, a escola seria o espaço onde ocorrem essas interações. O professor tenta fazer com que os expectadores, no caso, os alunos, acreditem “que o personagem que veem, no momento em questão, possui os atributos que aparenta possuir” (SALVINI; SOUZA; MARCHI-JÚNIOR, 2015, p. 562). A segunda região, dos bastidores, é onde a representação expressa algo que não

precisa estar mais escondido, por exemplo, no caso dos docentes, seria a sala de professores, na qual agem de forma aberta, descontraída, falam dos alunos, das políticas públicas estaduais, etc. Nesse espaço, a representação “pode expressar algo além de si mesma” (SALVINI; SOUZA; MARCHI-JÚNIOR, 2015, p. 562), é o aqui “onde as ilusões e impressões são abertamente construídas, pois, o ator pode desconstrair-se, abandonar a sua fachada, abster-se de representar e sair da personagem” (SALVINI; SOUZA; MARCHI-JÚNIOR, 2015, p. 562). Nessa região, as práticas surgem de maneira desinteressada e mais aberta, sem a necessidade de meandros em torno das suas ações. Por fim, a região do exterior pode ser também chamada de “o lado de fora”, por exemplo, pode ser que uma representação seja influenciada por “estranhos”, no caso das escolas, pode ser na forma de agentes públicos que interferem na política pública da escola, pelos familiares que podem inibir a prática docente. São ações exteriores ao contexto em que ocorrem as cenas dos atores escolares que podem causar estranhamentos e surgirem problemas nas impressões (GOFFMAN, 2007).

A relação do-discente é marcada pela interação, isto é, pela influência recíproca dos sujeitos em contato diário, estabelecida de acordo com uma prévia de hierarquias e expectativas nos encontros diários. Cada relação acontece a partir de (des)acordos e negociações numa dada interação, na qual o indivíduo apresenta o eu (*self*) em relação a impressões anteriormente estabelecidas, a fim de alcançar objetivos posteriores. Assim sendo, as interações sociais se estabelecem com a plateia de modo que os atores reunidos em grupos, ou não, atuam de acordo com as suas expectativas (GOFFMAN, 2007).

A indisciplina ocorre na escola, mas extrapola os muros escolares, uma vez que alunos, professores e pedagogas, incluem nas suas explicações a família e a sociedade como coresponsáveis pela indisciplina. Todas essas expectativas aliadas à metáfora da peça teatral podem auxiliar na compreensão e nos desafios lançados pelos conflitos relacionados à indisciplina escolar.

1.7 HÁ MINORIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL?

Quase sempre minorias criativas e dedicadas tornam o mundo melhor (Martin Luther King).

As minorias ativas são grupos ou indivíduos que discordam das normas hegemônicas socialmente estabelecidas pela maioria, isto é, as minorias “lutam pelo direito da contestação entre diferentes formas de pensamento e pela inovação, desafiando pontos de vista e conhecimentos dominantes” (HERNANDEZ; ACCORSSI; GUARESCHI, 2013, p. 386). As

minorias são grupos ou indivíduos diversos que combatem práticas socialmente estabelecidas e dadas como verdade.

A mudança, a rejeição e o conflito são bem-vindos ao contexto das minorias ativas, uma vez que podem vir a modificar as ações autoritaristas. Estão presentes nesse contexto, os oprimidos, os desviantes, os marginalizados e os excluídos, isto é, grupos rejeitados perante a maioria e que dispõem de uma influência social majoritária. As minorias não são entendidas apenas nos termos demográficos, mas na sua (in)capacidade de influência social ante o contexto majoritário. O conceito de minorias ativas pode vir a ser utilizado por uma variedade de pesquisas, desde o campo linguístico, político, econômico e também na Educação, algo que ainda não mereceu a devida atenção.

São mínimos os estudos na produção brasileira empreendidos com a categoria das minorias ativas como forma de análise. Os estudos que se destacam são as resenhas do livro “Psicologia das Minorias Ativas” realizados por Barboza, Camino (2014), Del Prette (1995), Hernandez, Accorssi e Guareschi (2013). Em ambos os escritos, os autores abordam a temática descrevendo as formas e estudos como Moscovici chega à conclusão do seu trabalho na Europa (JESUÍNO, 1993) e, as críticas à psicologia norte americana em relação aos estudos da psicologia social até então numa vertente muito individualista, na qual o social era quase que ausente (PEREIRA, 1993).

Com a finalidade de encontrar elementos que constituam a perspectiva das minorias ativas nas pesquisas, utilizou-se de “resquícios” ou “indícios”, denominação essa dada aos elementos que se assemelham ao papel de grupos minoritários para a mudança social. A pergunta que tentamos responder foi a seguinte: quais as pistas presentes nas pesquisas sobre a indisciplina escolar que podem estar associadas às minorias ativas? As palavras utilizadas para a busca foram: resistência, contestação, oposição, ousadia, rebeldia, indisciplina positiva, desordem, desobediência e inconformismo. Essas buscam denotam algo que contraria os interesses escolares majoritários e que, por isso, foram utilizadas como mecanismo de busca.

A busca realizada pelo pesquisador na internet – Google acadêmico – permitiu encontrar 115 textos (artigos, dissertações e teses) que abordam a indisciplina escolar, com palavras similares ao perfil das minorias ativas. Porém, de todos esses textos, nem todos foram analisados por não descreverem a perspectiva da pesquisa em torno da indisciplina na sua forma positiva. Dessa forma, 43 textos apresentaram palavras ou indícios diretamente envolvidos ao contexto das minorias ativas.

A análise foi realizada pelo pesquisador a partir dos 43 resumos encontrados, com o auxílio do *software* Alceste, que processou as informações e permitiu a construção de 5

classes de palavras pela CHD (FIGURA 04). Na primeira partição, a classe 5 se opõe às demais. Já, na segunda partição, as classe 2 e 1, se opõem às classes 4 e 3. A terceira partição opõe a classe 2 a classe 1 e a classe 3 à classe 4.

Figura 04 – Índícios de minorias ativas nos textos de indisciplina escolar

Corpus, Índices de minorias ativas, 83%, 43 ucs, 486 ucs									
Classe 2, Reação ao sistema, escolar 21, 4%		Classe 1, Oposição juvenil, 13, 4%		Classe 4, Contestação em sala de aula, 21, 2%		Classe 3, Denúncia a violência e indisciplina, 14, 2%		Classe 5, Luta, poder e indisciplina, 29, 8%	
Palavras	χ²	Palavras	χ²	Palavras	χ²	Palavras	χ²	Palavras	χ²
Sistema	39,20	Ensino	48,03	Sala de aula	81,87	Moral	35,88	Poder	69,57
Manifestação	25,36	Proposta	32,83	Professor	37,33	Institucional	31,65	Submissão	36,40
Busca	20,85	Inadequado	32,72	Ver	28,45	Tratar	31,65	Luta	31,41
Processo	19,39	Condições	30,16	Alunos	27,02	Modelo	31,65	Diferenças	28,94
Inconformismo	17,47	Perturbações	26,12	Agir	25,16	Observar	31,65	Atraves	27,40
Expressões	17,33	Contrariar	25,66	Medida	21,41	Simbólica	30,53	Dominacao	24,90
Exclusão	14,81	Conhecimento	23,80	Conceber	15,00	Adolescente	24,57	Forçar	20,05
Conhecer	14,81	Aquilo	22,48	Desviante	15,00	Física	24,38	Possibilidade	17,66
Indisciplina	14,50	Falta	21,33	Contestação	14,56	Diferenciar	24,38	Viver	16,70
Histórias	14,34	Desejado	19,55	Currículo	14,10	Pautar	23,84	Força	16,70
Cultura	12,16	Oposição	16,47	Base	14,10	Denunciar	22,58	Identidade	15,28
Caso	11,94	Atividade	16,47	Contexto	11,70	Pesquisador	17,96	Impor	14,53
Própria	11,94	Família	14,89	Importante	11,35	Diferente	15,62	Deixar	14,53
Problema	11,47	Aprendizagem	14,89	Trazer	11,35	Entendimento	15,58	Obediência	14,29
Hierárquicas	11,09	Relacionar	14,89	Contar	11,23	Estabelecer	15,58	Instituídos	14,29
Filme	11,09	Princípios	14,89	Acabar	11,15	Perspectiva	15,04	Pequeno	12,92
Inquietação	11,09	Oportunidade	14,89	Implicar	10,73	Também	14,14	Agente	11,88
Incorporado	11,09	Ativo	14,89	Parte	9,38	Trabalho	14,04	Multiplicidade	11,88
Idade	11,09	Diante	13,22	Papel	9,21	Referenciar	13,73	Jogo	11,88
Geral	11,09	Melhor	13,22	Tender	8,53	Adotar	13,73	Injustiças	11,88
Criatividade	11,09	Aprendizado	13,22	Docente	8,22	Poder	13,63	Abrir	11,88
Achar	11,09	Sucesso	13,22	Comportamento	7,99	Estudo	13,40	Buscar	10,59
Maioria	10,95	Satisfazer	13,22	Exemplo	7,50	Indisciplinado	12,95	Agressivo	10,59
Educativo	10,95	Casa	13,22	Falar	7,50	Interior	12,88	Eleito	10,59
Compreensão	10,57	Situação	11,82	Situações	7,50	Apontar	12,88	Estratégias	10,59
Entender	10,14	Realizar	11,82	Sentido	7,16	Educação	12,64	Submeter	10,59
Regra	10,08	Oferecer	11,74	Sair	6,99	Lidar	12,24	Ainda	10,49
Saber	9,38	Existência	11,74	Relacionada	6,99	Abordagem	12,24	Tentativa	10,07
Parecer	8,36	Incluir	11,74	Quadro	6,99	Explicar	12,24	Afirmar	10,03
Manifestar	8,36	Considerar	10,19	Próprios	6,99	Crianças	12,24	Ocorrer	9,90
Acordo	8,17	Corpo	10,00	Seguir	6,99	Construir	10,75	Sempre	9,89
Resposta	8,17	Maneira	10,00	Diretamente	6,99	Conjunto	10,75	Indivíduo	9,89
Grande	8,05	Provocar	9,48	Costumar	6,99	Escolar	10,55	Conflito	9,80
Escolar	7,79	Alto	8,31	Enquadrar	6,99	Apresentar	9,72	Individual	9,49
Obedecer	7,40	Transmissão	7,40	Enfrentamento	6,99	Partir	9,03	Urbano	9,49
Acontecer	7,40	Discente	7,40	Desencadear	6,99	Violência	8,94	Travar	9,49
Tarefa	7,40	Regulamento	7,40	Respeito	6,48	Concepção	8,70	Subverter	9,49
Definir	7,40	Temporal	7,40	Dentro	6,48	Impõe	8,70	Resistir	9,49
Ousadia	7,40	Natural	7,40	Diverso	6,48	Pesquisa	8,56	Rede	9,49
Caminho	7,40	Médio	7,40	Aula	6,05	Indicar	6,89	Recorrer	9,49
Somente	7,40	Incapaz	7,40	Vitimar	5,50	Apoiar	6,82	Prevaler	9,49
Organismo	6,89	Incapacidade	7,40	Formação	5,50	Analisado	6,82	Neutralizar	9,49
Causa	6,89	Criança	7,40	Analisar	5,36	Afirmacao	6,82	Moldar	9,49
Sugerir	6,89	Aproveitamento	7,40	Disciplina	5,29	Concepção	6,82	Juvenil	9,49
Qualidade	6,89	Claro	7,03	Ordem	5,18	Relacional	6,82	Historico	9,49
Favorecer	6,89	Valor	6,25	Pouco	4,98	Problemática	6,82	Hierarquia	9,49
Chegar	6,89	Conduta	6,25	Reconhecer	4,98	Passado	6,82	Fenômenos	9,49
Algo	6,36	Atitude	5,66	Geralmente	4,56	Impregnar	6,82	Exercício	9,49
Aula	5,90	Contribuir	5,33	Discriminação	4,56	Experiência	6,82	Centro	9,49
Dificuldade	5,88	Dever	5,32	Enfatar	4,56	Modo	6,44	Grupo	8,88
Movimento	5,88	Comportamento	5,29	Relação	4,35	Indisciplina	6,00	Ruptura	8,31
Também	5,41	Caso	5,13	Modo	4,21	Necessidade	5,58	Marca	8,31
Contribuir	5,40	Momento	5,13	Colocar	4,05	Cotidiano	4,90	Procurar	7,93
Receber	5,40	Dizer	5,13	Significado	4,04	Formar	4,82	Levar	7,87
Estabelecido	5,40	Rebeldia	5,13	Turma	4,04	Construção	4,79	Vida	7,87
Forma	5,40	Meio	4,87	Principalmente	4,04	Autoritarismo	4,79	Passivo	7,87
Desordem	5,40	Participação	4,67	Educador	4,04	Aquele	4,54	Coletivo	7,87
Fato	4,97	Talvez	4,67	Alguma	4,04	Surgir	4,54	Cotidiano	7,44
Realização	4,48	Quase	4,67	Espaços	4,04	Imposto	4,28	Aprender	7,10
Fundamental	4,48	Fracasso	4,67	Desvio	4,04	Ações	4,24	Perder	7,10
Exigências	4,48	Envolver	4,67			Sinal	4,24	Silenciosamente	7,10
Passo	4,48	Desenvolvimento	4,09			Rejeição	4,24	Planificar	7,10
Negação	4,48	Grupo	4,00			Responsabilidade	4,24	Pichacoes	7,10
Mesmo	4,20					Protesto	4,24	Inverter	7,10
Interesse	3,96					Reação	4,24	Instituído	7,10
Política	3,96					Identificar	4,24	Indireto	7,10
						Tendência	4,24	Hostil	7,10
						Espécie	4,24	Aparentemente	7,10
						Rebelar	4,24	Terceiro	7,10
						Importância	4,24	Pessoa	7,07
						Figura	4,24	Violência	6,50
						Diretor	4,24	Relações	6,33
						Meio	4,12	Maior	6,14
								Evidenciar	6,07
								Instrumento	6,07
								Controlar	6,07
								Violento	6,07
								Necessário	6,07
								Hostilidade	6,07
								Tensão	6,07
								Mudança	6,07
								Disciplinador	5,94
								Realidade	5,94
								Função	5,94
								Humano	5,94
								Cultural	5,14
								Resistência	5,10
								Sujeitar	4,44
								Ponto	4,15
								Disciplinar	4,15
								Todo	4,13

Fonte: O autor (2018).

As palavras que mais apareceram e têm a maior probabilidade estatística são as que possuem valor de X^2 altos. Contudo, a pesquisa trata das minorias ativas e para evitar a dispersão, todos os aspectos acabaram sendo analisados e não somente o que o *software* entende como majoritário e com maior relevância dentro de sua base de análise. Dessa forma, o que nos interessa na pesquisa são realmente o papel das minorias e as palavras associadas a elas, como podemos perceber das palavras utilizadas na busca são mínimas as pesquisas em relação ao contexto minoritário. O que demonstra que além do desinteresse pelas pesquisas que abordam as minorias ativas, outras palavras que têm caráter de rebeldia e contestação também não são tão abordadas nas pesquisas sobre a indisciplina escolar, prevalecendo um discurso majoritário com base na normatização e disciplinarização.

A classe 2 (21,4%), denominada de **Reação ao Sistema Escolar**, apresenta a indisciplina, em sua maioria, num contexto ruim e desagregador, que causa transtornos ao meio escolar, estando associada exclusivamente aos desajustamentos derivados dos atos indisciplinados e seguem na contramão das normas consideradas “necessárias” na escola. Mas, além de ser um problema, a indisciplina pode expressar resistência ao sistema escolar normativo como um todo, desde a sua institucionalização, organização e práticas escolares. Ainda, nessa classe apareceram as palavras que aparentemente foram sugeridas na busca como indício de minorias ativas. As palavras que compõem a classe foram *inconformismo*, *negação*, *inquietação*, *ousadia* e *desordem*, que são aspectos contranormativos da escola.

A indisciplina aparece como um ideal positivo, forma de ousadia e inconformidade às regras ditadas e dadas como prontas, “ela pode ser entendida como resistência, ousadia ou inconformismos com regras injustas, entendendo assim a indisciplina como uma manifestação positiva” (ZECHI, 2008, p. 62). Essa face oculta da indisciplina é pouco explorada na literatura, sendo poucas as pesquisas que a tratam no sentido de oposição e resistência (FERREIRA, 2014). É notória a preocupação dos pesquisadores quando se criam diversas regras que asseguram coibir os atos indisciplinados, mas que, de algum modo, se mostram insuficientes e acabam apenas por estabelecer uma ordem momentânea e passageira. Assim, quando há um “ato de indisciplina no ambiente da escola surge uma norma como único recurso para estabelecer a ordem desejada. Entretanto, tal estratégia vem se mostrando ineficaz” (SILVA, 2011, p. 06).

As regras têm um ideal de manutenção e cooperação para um clima de aprendizagem e harmonia desejável. É inegável que para as escolas são necessárias regras, contudo, muitas delas são elaboradas para coibir o que já foi feito de errado, isto é, como se corresse atrás de algo que foi perdido, apenas para se evitar problemas que talvez nem sejam compreendidos

como atos indisciplinados. Desconsideram o respeito e a participação de um dos principais atores que participam do ambiente escolar, os alunos. Esses são ignorados na elaboração das regras e normas o que acaba inviabilizando o processo, fazendo com que se torne uma busca demasiada pelo controle e a obediência voluntária. Dessa forma, as regras e normas em excesso podem vir a dificultar as ações diárias dos professores, numa busca obstinada pelo aspecto normativo e autoritário o que acaba enfraquecendo e se tornando uma guerra interminável no ambiente escolar. Há uma soma considerável de regras que não acabam sendo acompanhadas de uma análise dos atos indisciplinados, assim, quanto mais se criam regras sem sentido e participação dos alunos maior será possível uma amenização dos atos de indisciplina.

O entendimento em relação às regras e normas pode ser um dos principais embates entre professores e alunos. Os papéis que são esperados por ambos acabam sendo atravessados pela organização e a aceitação das regras. Os alunos questionam e tentam desobedecer às regras injustas e impositivas, uma vez que são negligenciados por constituírem a minoria no espaço escolar – minoria no sentido das relações normativas e contranormativas. Os professores usam de seu aspecto normativo para fazer valer as regras e restringir qualquer ato de rebeldia, usando do poder que lhes é atribuído na instituição escolar.

A indisciplina como uma forma de resistência não é algo que vem a agradar a maioria dos professores, uma vez que é difícil de se perceber como um agente mediador e atuante no processo de ensino e aprendizagem e que, por vezes, precisa aceitar a ação do aluno como uma forma de reação ao sistema escolar. Há certo temor por parte da equipe escolar a esses alunos minoritários ativos, pois o controle total dá uma maior segurança à prática pedagógica.

Mas, mesmo essa indisciplina – vinculada ao processo educativo enquanto processo de construção do conhecimento, do qual emergem falas, movimento, rebeldia, oposição, inquietação, busca de respostas – incomoda, porque a escola não está preparada para conviver com o fato de o professor não ter mais o controle total e para receber esses alunos. (ZECHI, 2008, p. 30).

Não há como negar que houve avanços em muitos aspectos na escola pública, como a ampliação do acesso a mesma, permanência de alunos, maior quantitativo de alunos que terminam o Ensino Médio, número de profissionais nas escolas, entre outras. Contudo, a escola ainda não superou antigos paradigmas instituídos como as punições, as práticas de heteronomia, o saber investido ao professor, alunos obedientes, quietos e sentados em seus lugares (GARCIA, 2008). A instituição escolar idealiza algo que está aquém dos estereótipos. Enquanto a escola estiver pautada em modelos coercitivos e autoritaristas dificilmente ela

caminhará para um futuro que aspire a autonomia. Até mesmo por que aquela escola em que há discursos saudosistas era “para poucos, muito poucos. Uma escola elitista” (AQUINO, 1998, p. 10), ou seja, uma escola excludente e antidemocrática.

Os atos de indisciplina expressam ações que contrariam os padrões escolares fazendo com que se repensem algumas práticas e normativas escolares. Podem expressar que alguma coisa está caminhando na direção contrária a uma boa convivência no ambiente escolar, mas, ao mesmo tempo, expõe a criatividade, a participação, o envolvimento nas atividades e ainda pode ser vista como aliada nas práticas escolares.

Podem estar relacionadas à criatividade, à ousadia, ao inconformismo ou à resistência por parte do aluno em relação aos padrões escolares. Acrescenta, que o ato pedagógico, enquanto momento de construção de conhecimento é o momento de emergir falas, movimentos, rebeldia, oposição e o da ânsia por descobrir e por construir juntos, professor e alunos. (GOLBA, 2008, p. 35).

Compreender a indisciplina como forma de expressar a criatividade, a ousadia, ou a resistência e o inconformismo, é vê-la e (re)feita dentro da escola. (GOLBA, 2008, p. 35).

As ações dos alunos que destoam do padrão estabelecido pela escola são consideradas perigosas e precisam ser combatidas por alguns mecanismos de controle, como a retirada da sala de aula, a modificação do lugar em sala de aula ou quaisquer outras formas que se façam úteis. Contudo, muitas dessas ações heterônomas ajudam momentaneamente e deixam de se explorar realmente uma resolução em longo prazo. Em determinadas ocasiões, as ações dos professores são precipitadas e imediatistas, o que pode deixar aberta fissuras que se não debatidas e refletidas e que podem se estender por várias aulas limitando e prejudicando o trabalho dos professores.

A classe 1 (13,4%), **Oposição Juvenil**, é composta pelas palavras *contrariar*, *oposição* e *rebeldia* como indicativos de minorias ativas. Todas essas palavras demonstram a resistência do aluno às normativas escolares e a sua oposição à autoridade docente. Desse modo, a relação de alunos e professores pode ser comparada a “uma faca de dois gumes: um fio de cooperação, colaboração e reciprocidade; outro fio de conflito, duelo e afrontamento” (AQUINO, 1999, p. 143). É uma relação tênue que pode se transformar no decorrer do período escolar podendo vir a ocasionar diversas situações conflituosas.

A questão da indisciplina aparece como a expressão mais contundente da oposição juvenil ao poder adulto no ambiente escolar, razão pela qual focalizamos os conflitos professor-aluno por meio dos atos e falas dos adolescentes, no intuito de identificar como eles entendem os seus comportamentos de oposição e a que ou a quem estes estariam relacionados. (FONTES; SANT’ANA, 2011, p. 753).

As práticas de oposição juvenil enfrentam as marcas históricas do processo de disciplinarização escolar. As relações sociais que ocorrem na escola são assimétricas, isto é, pré-determinadas por um conjunto de normas que devem ser seguidas pelos alunos. Entretanto, os grupos de resistência juvenil “expressam o gosto pela mudança” (FONTES; SANT’ANA, 2011, p. 754), as novas gerações que adentram o ambiente escolar buscam modificar e resistir, “para responder aos padrões relacionais hegemônicos na escola e como forma de expressar sua identidade, de chamar a atenção para as necessidades mais significativas definidas pelos seus integrantes” (SANT’ANA, 2011, p. 754). Essa noção de mudança social e a capacidade de resistência de grupos divergentes às normativas escolares podem ser vislumbradas em pouquíssimas pesquisas, reforçando o caráter hegemônico das pesquisas, em torno, e tão somente, do aspecto negativo da indisciplina escolar.

A classe 4 (21,4%), **Contestação em Sala de Aula**, se constituiu a partir das palavras: *desviante, contestação, desvio, protesto, rejeição e reação*, entendidas como sinônimo de rebeldia às práticas de tirania docente, semelhantes às ações das minorias ativas. Questiona-se: por que seguir regras autoritárias e impositivas? Por que estar em sala de aula aprendendo conteúdos estruturados e distantes da realidade e interesse do alunado? Se o princípio de justiça não estiver aliado à regra, ela precisa ser moralmente aceita pelo grupo? Todos esses questionamentos trazem reflexões e que não são, por muitas vezes, trabalhadas e acordadas com os alunos no contexto escolar. Aos alunos são oportunizados pequenos momentos de participação que, por vezes, se resumem ao grêmio estudantil. De tudo isso, espera-se e é saudado que os professores mandem e os alunos obedeçam, mas nem sempre isso acontece, por diversas razões que não se resumem a uma “receita” ou uma “fórmula mágica” de aceitação.

A ausência de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e estudantes no interior da escola, por exemplo, pode desencadear resistência e contestação por parte dos estudantes aos próprios esquemas da escola, o que deve ser considerado uma expressão de indisciplina carrega uma legitimidade e pertinência difíceis de negar. (GARCIA, 1999, p. 102).

Nós promovemos a substituição da noção de indisciplina pela de ato de resistência, pois, além da falta de clareza e consenso a respeito do significado dos termos indisciplina e disciplina, a maior parte das análises parece expressar as marcas de um discurso fortemente impregnado pelos dogmas e mitos do senso comum a conceber a indisciplina simplesmente como um desvio da disciplina. (FONTES; SANT’ANA, 2011, p. 754).

As bases para as regras escolares estão muitas vezes legitimadas pela maioria nômica que detém o poder na escola. Os princípios em que elas se baseiam são frequentemente

pautados pela intimidação, a objetividade, o controle e a obrigatoriedade. Na contramão aos ideais de obediência estão as reações das minorias representada pelos alunos ativos e pautadas no protesto, na resistência, na coragem e na autonomia. Essas situações ocorrem de maneira conflituosa e questionam as relações sociais entre os sujeitos que participam do contexto escolar.

Alguns trechos se destacaram na classe e se referem ao descumprimento de regras pelos alunos, por não estarem a contento e por serem impositivas e favorecerem práticas heterônomas no ambiente escolar. Dessa forma, “os alunos são obrigados a cumprir regras autoritárias, a indisciplina pode ser considerada um protesto, uma resistência (CUNHA et al. 2009, p. 2000). A indisciplina se apresenta como desafio e indica para novas alternativas ao contexto escolar.

a indisciplina como uma forma de protesto e rejeição contra os saberes estruturados e distantes dos interesses dos alunos. (...) a indisciplina estaria indicando a necessidade de transformações no interior das relações escolares, especialmente na relação professor-aluno. (ZECHI, 2008, p. 63).

A construção de regras em meio escolar não deve ser pautada na tirania docente, pois, se for estabelecida de forma imposta coercitivamente, a indisciplina pode ser um sinal de protesto em relação à autoridade; assim como, se o princípio subjacente à regra não for de justiça, a regra será imoral e a indisciplina poderá ser sinal de autonomia, ou seja, “o aluno pode não se sentir obrigado a cumprir a regra. Isto quer dizer que o aluno que é considerado indisciplinado não é necessariamente imoral” (CUNHA et al., 2009, p. 200). Reagir às práticas que consideram inadequadas é pertinente, sendo que tal reação não seria considerada, pelos alunos, como expressão de indisciplina, ao contrário, a conduta seria uma demonstração de coragem e um ato de defesa àquilo que entendem como ameaça.

Grande parte dos trechos presentes na classe demonstra o caráter das minorias ativas, isto é, de reação a práticas deliberadamente autoritárias e a ação dos alunos em recusar algo que não está sendo debatido e mostrado como algo justo. Novamente, as regras são inseridas de forma verticalizada e sem discussão com os alunos, como algo dado, pronto e acabado. A construção de regras é um processo contínuo que necessita de intensos debates e principalmente diálogo e participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, algo que nem sempre acontece.

A classe 3 (14, 2%), **Denúncia à Violência e Indisciplina**, foi formada pelos substantivos: *moral, institucional, simbólica, autoritarismo, modelo, abordagem, estudo, violência, indisciplina e educação*. Pelos verbos: *observar, diferenciar, pautar, denunciar,*

adotar, apontar, explicar, construir, indicar, rebelar, apoiar e identificar. Pelos sujeitos: adolescente, indisciplinado e diretor.

As pesquisas apoiadas na Psicologia relatam a importância da constituição de um ambiente escolar pautado por regras e normas justas, construídas juntamente com os alunos. Essas apontam que a violência e indisciplina escolar surgem ou como um desrespeito às normas e regras morais ou como uma manifestação de resistência ao autoritarismo escolar e às regras impostas, portanto, compreendem a importância de estudarmos a problemática a partir de uma abordagem que analisa a instituição e as práticas pedagógicas. (ZECHI, 2008, p. 95).

Predominam dois tipos de abordagem. A primeira refere-se a uma espécie de denúncia do caráter violento da disciplina imposta a crianças e adolescentes e, em consequência desse entendimento, analisam a indisciplina como uma forma de resistência dos alunos a essa sujeição. (SZENCZUK, 2004, p. 07).

SILVA (2004) entende a violência escolar como uma forma de protesto e expressão crítica contra uma violência simbólica praticada pela escola através de um autoritarismo institucional. (ZECHI, 2008, p. 63).

Causado pela implementação de um modelo inapto para nossa cultura e situação educacional e incapaz de incluir todo tipo de criança na escola e satisfazer suas necessidade e condições de ensino e de aprendizagem. (ZECHI, 2008, p. 65).

Moral e simbólica. Aqui, alguns autores procuram diferenciar o termo violência de indisciplina, compreendendo que, enquanto a violência se caracteriza pela provocação de dano ao outro; no ato indisciplinado, temos a provocação de dano ao ambiente escolar. (ZECHI, 2008, p. 76).

A classe 5, Luta, poder e indisciplina (29, 8%), se define pelas palavras: *luta, ruptura, mudança, conflito e resistência*. Destaca-se também pelas relações de poder exercidas em sala de aulas pelas autoridades instituídas pelo aparato escolar. Nessa classe, sobressaem-se ainda as palavras *poder, submissão, dominação, obediência e passivo* como ações que vão na contramão das minorias ativas. Essas induções de controle são legitimadas pelos verbos: *forçar, impor, submeter, sujeitar, disciplinar e neutralizar*.

A escola é disciplinadora e tem o poder de dominar, levando a submissão. (ZANDONATO, 2004, p. 46).

Mas esse poder é ambíguo, pois ao mesmo tempo em que controla através da repressão, gera práticas violentas de resistência. Para Zandonato (2004), “ao não tolerar as diferenças, a escola desperta a força da resistência daqueles que não aceitam imposições”. (ZECHI, 2008, p. 95).

As disciplinas acabam sendo técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas, tornando o exercício do poder o menos custoso possível, com discrição, relativa invisibilidade, para suscitar pouca resistência e ausência de lacunas. (PAPPA, 2004, p. 63).

Essa classe está diretamente relacionada aos estudos de Foucault quando trata das relações de poder e disciplina. O autor entende a disciplina como “uma técnica privilegiada de

dominação social, utilizada para moldar minuciosamente os corpos humanos, dando-lhes docilidade e produtividade” (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 743). Por muito tempo, tal autor estudou as instituições de sequestro, entendidas como capazes de capturar os corpos e submetê-los ao poder. A análise que se faz dessas instituições se dá a partir do dispositivo panóptico, que “funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens” (FOUCAULT, 2008, p. 169).

As instituições se configuram de maneira hierárquica e disciplinadora que leva aos comportamentos humanos homogêneos. O processo relacionado ao ato de “disciplinar nem sempre serve a princípios nobres, pois em sua grande maioria está atrelado a programas de manipulação e esquadramento dos indivíduos aos interesses e desejos de alguns ou de um grupo que ocupa o poder” (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 741). Essas práticas heterônomas reforçam a obediência e as ações reguladoras são de natureza externa, em que “a heteronomia é a moral do dever, onde a prática das regras é imitativa e egocêntrica e a consciência as vê como sagradas e imutáveis” (LEPRE, 1999, p. 65).

A distribuição e controle dos corpos eram essenciais à disciplinarização e ao poder sobre as pessoas. Para se efetivar essas ordenações, eram necessárias algumas técnicas como o cerceamento – um lugar comum a todos e fechado, por exemplo, uma sala de aula; quadriculamento – cada pessoa teria um lugar próprio para evitar e impedir o contato entre as pessoas; fila – pessoas dispostas hierarquicamente e seriadas. Assim, seria mais fácil controlar e otimizar o espaço-tempo e ensinar. Contudo, todas essas formas sofrem a ação e resistência dos sujeitos que não se adéquam e não se ajustam a essas determinações.

CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, INFLUÊNCIA SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO MORAL

O capítulo se propõe a expor a origem das representações sociais, nas suas diferentes abordagens e concepções, o sistema de representações que as compõem com diferentes atores sociais, o sistema das representações sociais, os modelos funcionalista e de conformidade social, os estilos de comportamento, o conflito numa ótica de mudança social e o desenvolvimento moral e suas aproximações com a perspectiva das minorias ativas.

2.1 ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A origem da teoria surge com a publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961. O estudo foi realizado na França a partir de questionários e matérias de jornais a respeito da Psicanálise. O objetivo da pesquisa realizada não era entender a ciência psicanalítica, mas como as pessoas a compreendiam a partir do senso comum cotidiano (MOSCOVICI, 2003).

O conceito de representação social se baseia nos estudos das representações coletivas de Durkheim (2009), que sugerem que os seres humanos poderiam ser reduzidos a representações individuais de conjunto. Tais representações eram estáveis, o que poderia prever uma sociedade unificada e sem muitas alterações, além de não contar com a participação ativa dos sujeitos. Nota-se que na visão durkhemiana há a supremacia do social ante o indivíduo e que nesse contexto a preocupação centrava-se em compreender as sociedades primitivo/tradicionais.

Nos estudos de Moscovici (2012), o autor tece críticas à representação coletiva de Durkheim, Moscovici entende que a representação social não se limita “à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade” (MOSCOVICI, 2012, p. 26). O caminho das representações coletivas até a noção de representações sociais pode-se ser compreendido quando se faz “da representação uma passarela” (MOSCOVICI, 2001, p. 62), com trajetórias entre os mundos individual e social e associá-las ao contexto globalizado, procurando as variedades de ideias das sociedades contemporâneas.

As representações sociais são contemporâneas e discutem a atual sociedade, o atual modelo político-econômico e social, ao mesmo tempo. As representações “são fenômenos da vida cotidiana” (POLLI; CAMARGO, 2016, p. 394), fazem parte de uma sociedade em constante movimento, fluidez e flexibilidade (MOSCOVICI, 2003). A busca pela

compreensão da sociedade não está mais somente baseada na tradição, mas também na novidade; e “não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (MOSCOVICI, 2012, p. 62). Não se resumem ao modelo behaviorista, pois as pessoas não são telas em branco, as quais se podem moldar ou escrever algumas informações e serem aceitas de modo passivo. As representações estão distribuídas em diversos aparatos sociais e conversações diárias e, com isso, as pessoas assimilam e transformam informações de diferentes formas e funções, além de resistir, influenciar e modificar informações do seu entorno. Os seres humanos pensam pela boca e não apenas manipulam informação e agem de maneira mecânica e determinista (MOSCOVICI, 2012).

Um dos pressupostos da teoria das representações sociais é a ruptura com a psicologia social individualista para uma visão integral do sujeito social em que compreende as dinâmicas culturais e históricas na pesquisa psicossocial. O sujeito é um ser ativo, atuante, construtor e modificador da realidade social, produtor, ator e comunicador de representações sociais (MOSCOVICI, 2011).

A teoria das representações sociais é uma teoria do saber comum, a qual norteia para a ação e atuação dos sujeitos e na compreensão e significação do mundo social. As representações sociais constituem um conjunto de explicações, opiniões, atitudes, considerações da sociedade de forma geral (ALVES-MAZOTTI, 2008). A representação social indica “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados” (JODELET, 1984, p. 361).

O conceito de representações sociais valoriza a importância da atividade cognitiva no desempenho da ação, ao mesmo tempo, que a relaciona à construção de sentido e da realidade (VALA, 1993). A teoria organiza crenças, percepções acerca do mundo, gerando novas representações e a conversação e interação entre os grupos e diferentes grupos sociais. O estudo de Jovchelovitch (2008) indica que as representações se dispõem de modo triangular, constituída pela sua disposição básica de relações sujeito-outro-objeto, sendo assim as representações são atos comunicativos que se interligam entre as três instâncias significando e ressignificando as pessoas e objetos.

Dessa forma, representar algo não consiste somente no fato de repetir ou reproduzir uma fala ou uma opinião, mas de reconstituir, de modificar e desmontar em novas representações acerca do objeto. Dessa forma, “representar é repensar, reexperimentar, refazer a nosso modo, em nosso contexto” (MOSCOVICI, 2012, p. 59). As representações sociais associam “a natureza do conhecimento social às actividades de comunicação e à interacção

social, assumindo-se como uma epistemologia do senso comum” (MUGA, 1998, p. 38). A compreensão das representações sociais “se focaliza na maneira pela qual os seres humanos tentam captar e compreender as coisas que os circundam” (MOSCOVICI, 1985, p. 01).

Após a publicação da obra precursora das representações sociais nos estudos de Moscovici, que segue uma abordagem dimensional, há três diferentes abordagens e interpretações chamadas de abordagens teóricas complementares (SÁ, 1998), a primeira é feita por Denise Jodelet (2001), sendo sequência da obra inicial de Moscovici, com uma visão antropológica, configurada pelas experiências e aspectos subjetivos, transubjetivos e intersubjetivos. Já, a segunda procura explorar a produção e a movimentação das representações sociais, numa ênfase de caráter sociológico, mais difundida por Doise (2002) e, por fim, a terceira enfatiza a organização e estrutura das representações, também chamada de teoria do núcleo central, proposta por Abric (2003).

2.1.2 Abordagem dimensional das representações sociais

As pessoas sentem e vivenciam o mundo e estão em constante processo de atualização e informação sobre os fatos e, para isso, compartilham, comunicam e (re)produzem no dia a dia as suas experiências (JODELET, 2001). As representações sociais estão presentes nas conversações e trocas entre os grupos sociais, pois a representação social é representação de alguma coisa (JODELET, 2009). Por exemplo, a indisciplina escolar é objeto de estudo da Educação, mas é também elemento que compõe as representações sociais dos alunos e demais agentes escolares, uma vez que ela está ativa e compõe o dia a dia, por meio das trocas interpessoais e simbólicas.

As representações sociais são compostas por três dimensões: atitude, informação e campo de representação ou imagem (MOSCOVICI, 2012, p. 62). A primeira é uma disposição interna do sujeito, que destaca o posicionamento, a opinião perante uma situação, isto é, “a orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 2012, p. 65). A atitude é uma das dimensões mais presentes no cotidiano. Quando se comunica ou representa algo instantaneamente a pessoa toma posição ante a um assunto ou objeto ou em função desse. Já, a informação implica na “organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” (MOSCOVICI, 2012, p. 62), no caso da pesquisa, a indisciplina escolar. Trata-se da circulação e da transmissão sobre o objeto, que pode variar podendo a pessoa apresentar uma “pluralidade de representações sobre um mesmo objeto” (VALA, 1993, p. 363). A dimensão campo de representação está relacionada à

imagem, “ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (MOSCOVICI, 2012, p. 64). A imagem se assemelha às comparações, seria transformar uma ideia em sua materialidade.

As representações sociais fazem parte de dois universos de análise: o consensual e o reificado. As representações compõem o universo consensual, “produto do qual elas são e qual elas pertencem exclusivamente” (MOSCOVICI, 2003, p. 53). Dessa forma, para que haja representações sociais, é necessário o consenso nos grupos sociais. O mundo reificado é composto pela objetivação, no qual se “produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito, em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, [...], sua compartimentação em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 1995, p. 28). É o universo científico composto de rigor, cientificidade e objetividade (MOSCOVICI, 2003).

As representações sociais buscam “tornar familiar algo não familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). O não familiar é algo distante e incomum, já o familiar é próximo e mais comum. O movimento de familiarização “é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação” (MOSCOVICI, 1978, p. 20). Sendo a ancoragem um processo de construção e transformação de algo compartilhado em objeto intrigante, num mundo de classificações que será confrontado com uma categoria social, é “tentar ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns” (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61), numa trama de significações sobre o objeto, inserindo a valores e situações cotidianas (ALVES-MAZZOTTI, 2008), para transformações próximas de raciocínio do sujeito e ligadas ao seu contexto social de convívio.

A objetivação é a transformação de algo abstrato na sua concretude, no mundo físico (MOSCOVICI, 2003), entendido como “supostos reflexos do real” (MOSCOVICI, 1978, p. 289). Assim, a objetivação é o movimento de ideias da mente para esquemas físicos ou imagens da realidade (MOSCOVICI, 2012).

As representações compõem o pensamento natural, associando o social ao aparelho cognitivo, intercalada pela participação e circulação entre as pessoas. Atuando de forma que priorizam a conveniência, com a intenção de facilitar o entendimento e a rotina. As representações sociais se ramificam por meio de redes de informações, elas circulam em diversos grupos, interpretadas de modo distinto por um processo denominado “polifasia cognitiva” (MOSCOVICI, 1978).

2.1.3 Abordagem dinâmica/processual das representações sociais

No mundo globalizado as informações fazem parte da vida das pessoas, elas estão constantemente conectadas no mundo que as cerca, pois não se vive num “vazio social” (JODELET, 2001). No dia a dia compartilham suas vivências, experiências, interagindo e comunicando representações sociais.

Os sujeitos sociais ao representarem alguma coisa estão comunicando e trocando informações, podendo ser desde um sujeito e/ou objeto, um acontecimento, um conceito, pode “ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto” (JODELET, 2001, p. 22). Contudo, precisa fazer significado e ter significância para as pessoas, isto é, precisa ser alvo de interesse e de identificação de certo grupo de pessoas, para que se organize como representação social (MOSCOVICI, 2012). Por isso, as representações são socialmente compartilhadas.

As representações sociais implicam um tipo específico “de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados” (JODELET, 1984, p. 361). Elas compõem e se fazem presentes nas experiências antropológicas de sujeitos e grupos sociais, com suas ações e percepções, num constante processo de (re)construção das representações sociais (REIGOTA, 2004).

As representações sociais são eventos complexos, elas possibilitam diversos debates e questionamentos entre as pessoas, entre professores, alunos e agentes educacionais. Quando há consenso, há representações sociais. Elas podem se referir a três domínios de pertencimento: subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo.

A primeira esfera de pertencimento abrange processos no nível da subjetividade, isto é, nos próprios indivíduos. Apesar das representações sociais comporem o pensamento compartilhado em grupo, elas respeitam os “processos através dos quais o sujeito se apropria e constrói [...] representações” (JODELET, 2007, p. 61). Tais processos se apresentam pela cognição, emoção ou vivências do indivíduo (JODELET, 2009). Porém, a representação no plano subjetivo não está descolada do social, pois não há pensamento racional descarnado da sociedade (JODELET, 2007).

A esfera intersubjetiva atua por meio do filtro social, dela fazem parte as situações de um determinado contexto, que contribuem para as representações, nas trocas dialógicas e interacionistas entre os sujeitos. A esfera pertence a espaços de interlocução com trocas dialógicas, (FREIRE, 1987) produtos da “transmissão de informação” (JODELET, 2009, p. 697).

Finalmente, no nível transubjetivo a sociedade pensa dentro do sujeito. Esse nível de pertencimento atravessa tanto o subjetivo quanto o intersubjetivo, abarcando “tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais” (JODELET, 2009, p. 698). A transubjetividade se manifesta pelo acesso de informações oriundas do aparato cultural, remetendo a espaços sociais e públicos, que transpõem os espaços de vida locais. Os indivíduos estão mergulhados nessa esfera de pertencimento, em que circulam as informações por meio de diversas fontes: meios de comunicação de massa, as instituições sociais, entre outros meios (JODELET, 2009). Enfim, as representações sociais estão no vivido, nas experiências diárias e toda e qualquer mudança delas passa pela compreensão das próprias representações sociais.

2.1.4 Abordagem societal das representações sociais

A abordagem societal proposta por Doise (2002) tem como perspectiva uma abordagem mais sociológica das representações sociais. Ela enfatiza “a inserção social dos sujeitos como fonte de variação dessas” (MENDONÇA; LIMA, 2014, p. 196). O intuito de tal abordagem é a conexão do indivíduo ao coletivo, com a intenção de articular o particular ao social, uma vez que a atuação do indivíduo se dá por meio das dinâmicas sociais, relações, posicionamentos, valores, etc. Assim, as representações sociais são constituídas a partir dos posicionamentos de um determinado grupo sobre o outro grupo. Os diversos julgamentos dos indivíduos em relação ao ambiente social intervêm no modo como as pessoas se envolvem e compreendem a realidade.

A abordagem societal está envolvida por meio de quatro níveis de análises ao estudo das representações sociais. O primeiro nível pressupõe a compreensão dos processos intraindividuais, isto é, na maneira como as pessoas organizam e se relacionam com o ambiente. Já, o segundo focaliza-se nas relações e processos interindividuais e de situações. O terceiro envolve os processos intergrupais, ou seja, os diferentes posicionamentos e os papéis que os sujeitos exercem nas relações sociais e a interferência que possuem nos primeiros e segundo níveis. O quarto nível chamado de societal, focaliza os variados sistemas de valores, crenças, normas e regras sociais, tendo como apontamento que as significantes “culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais” (ALMEIDA, 2009, p. 724).

As representações sociais estão ligadas às situações sociais específicas, “organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais” (ALMEIDA, 2009, p. 724). As representações variam de acordo com as relações estabelecidas e vivenciadas pelos grupos, mantendo as especificidades e a identificação dos grupos, mas nunca adaptando e reproduzindo e sim reinventando, contrariando e intervindo nas relações.

A abordagem societal se fundamenta no paradigma das três fases (DOISE; CLÉMENCE; LORENZI-CIOLDI, 1992). A primeira fase trata da composição comum do campo de representação, isto é, identificar os elementos e o leque de informações associado ao objeto que será representado. Por sua vez, a segunda discorre sobre a “identificação dos princípios organizadores das diferenças individuais (variabilidade do campo representacional)” (BONOMO; MELOTTI; PIVETT, 2017, p. 03). Busca-se a compreensão da heterogeneidade nos posicionamentos do sujeito a respeito do objeto e as explicações das relações que diferenciam os sujeitos. Nessa fase, “estudar as representações equivale a identificar os *princípios organizadores das variações individuais*” (ALMEIDA, 2009, p. 728). Por fim, a terceira fase discute a “análise dos processos de ancoragem dos princípios organizadores das representações sociais” (BONOMO; MELOTTI; PIVETT, 2017, p. 03). Leva-se em conta a variedade e a especificidade dos grupos considerando semelhanças e diferenças entre as representações e as pertencas sociais. Essa terceira fase vai além do consenso entre indivíduos e aborda as tomadas de posição em outras realidades coletivas, o destaque das pesquisas em representações sociais “recai sobre *a ancoragem das diferenças individuais*” (ALMEIDA, 2009, p. 728).

2.1.5 Abordagem estrutural das representações sociais

As representações sociais possuem uma estrutura que as compõem, são “um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação” (ABRIC, 2001, p. 156). Elas são conjuntos de explicações para vislumbrar e clarear o social e decodificar a realidade (SÁ, 1996), nelas estão incluídos valores, atitudes e informações que abrangem contextos sociais mais amplos.

As representações sociais, a partir de uma abordagem cognitivo-estrutural (ABRIC, 2003), organizam-se em dois polos organizadores e dialéticos: o núcleo central e o sistema periférico. O primeiro é um sistema organizado (ABRIC, 2001), que possui uma função estabilizadora, isto é, de proteção, preservando o significado da representação. São as informações que são prontamente lembradas e com frequência alta. O núcleo é consensual,

faz parte da organização social e está em conformidade perante os grupos sociais, isto é, historicamente consolidado (SÁ, 1996).

A mudança nas representações sociais, na perspectiva estrutural, não se daria pelo “ataque” direto ao núcleo, mas pelos elementos periféricos, começando pela reflexão e análise de elementos que são menos coesos na sociedade de modo geral. Assim, raramente haverá mudança nas representações sociais que compõem o núcleo central, pois o núcleo central apresenta as tradições e costumes socialmente cristalizados da vida das pessoas (SÁ, 1996).

Ao contrário do núcleo central, coeso e historicamente determinado, o sistema periférico possui elementos tardiamente lembrados pelos indivíduos mostrando certa liquidez e fluidez de informações, com frequência baixa apontada pelos indivíduos. A parte periférica de uma representação “serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p. 178). O sistema periférico é suscetível a mudanças e adaptações sendo relativamente esparsa quanto ao seu conteúdo. As possibilidades de mudança nas representações seriam mais simplificadas pelos elementos periféricos.

O núcleo central normalmente possui caráter normativo, pois é ele que organiza a representação social, enquanto que a periferia tem um papel funcional, isto é, flutuante e sujeito a alterações momentâneas. O papel normativo do núcleo central tem a função de abrigar as normas e estereótipos e o “julgamento e as tomadas de posição” (ABRIC, 2003, p. 41). São historicamente construídas ao longo dos anos, diríamos que são majoritárias e já estabelecidas socialmente. O sistema funcional descreve as situações cotidianas, são condutas diárias que permeiam a vida das pessoas.

As representações sociais não se bastam apenas pelo seu teor. É necessária a atuação e compreensão dos significados expressos, levando em conta a “hierarquia dos elementos” que as compõem, além das relações dos elementos entre si (ABRIC, 2003, p. 60). Por vezes, nessa tentativa de expressar as representações, os sujeitos tentam “esconder” o jogo de palavras, por meio de uma fuga de responsabilidade ou externalizando as tarefas. Essa fuga da significação chama-se de zona muda. O sujeito sabe o que é, porém não anuncia com receio ou por comodismo, essa fala “*não pode* ser expressada, porque o indivíduo ou o grupo *não quer* expressá-la pública ou explicitamente” (ABRIC, 2005, p. 23).

2.2 O SISTEMA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações são sistemas que circulam, informam e interagem, servindo de molde ou de base para uma nova situação. São formadas em conjunto e consenso por um processo disposto em redes que conectam variadas representações (BREAKWELL, 1993). Há movimentos que são espalhados em diferentes ocasiões e situações, pois as representações são um conjunto de elementos que se deslocam e se encaixam a outras representações. São conjuntos ativos que auxiliam na produção de comportamentos e de relações com o meio, “[...] da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo” (MOSCOVICI, 2012, p. 47).

A noção de sistema dá a ideia de movimento, de circulação, ou seja, uma representação está associada a outra representação, ou também em que existe um conjunto delas que interagem e trocam elementos. Podem ser organizadas num processo de teia ou redes, isto é, estão interligadas pelo aparato social, por meio dos consensos, fissuras, dissensos e compartilhamentos diários (BREAKWELL, 1993). Essas representações compõem um sistema social mais amplo que algumas vezes elas se inter cruzam e influenciam, segundo três causas (ROUQUETTE, 1994 apud CAMARGO; WACHELKE, 2010): a) a representação é um componente social, e por isso um dado objeto circula e é compartilhado pelos grupos, podendo compor ou se aproximar dos discursos de outros grupos; b) as representações não são estáveis, elas são mutáveis e, por essa razão, podem se transformar e atingirem alcances que extrapolam os limites de sua área; c) as representações sociais são históricas, assim sendo, elementos passados e presentes podem compor a sua configuração movendo discursos e modificando práticas (CAMARGO; WACHELKE, 2010, p. 24.3).

Com relação à ideia de sistema de representações sociais, há dois fatores que tornam provável a sua existência. O primeiro corresponde à coerência da arquitetura do pensamento social, pois se vive numa sociedade, e é necessário que haja quadros de raciocínio que precisam fazer sentido entre si, a fim de fornecer uma rede global de leitura de eventos sociais que é compatível com as restrições de níveis ideológicos. O segundo fator é a complexidade da sociedade, que contém diversas representações sociais para dar sentido a vida. Uma representação está associada a outra representação ou vice-versa, ou seja, se têm objetos que estão diretamente associados a outras estruturas representacionais, com duas ou mais ligações entre as representações sociais (WACHELKE, 2012).

Por isso, um campo de representações sociais pode receber influência de outro campo de representações sociais (CAMARGO; WACHELCKE, 2010). Mesmo que uma representação seja estudada individualmente – no caso, as representações dos alunos – ela pode interferir ou ser intervinda por outros campos de representação. As representações sociais que já foram partilhadas por um determinado grupo “servem como um ponto de referência para uma nova representação”² (CAMARGO; WACHELCKE, 2010, p. 243).

As representações são complementares, podendo partilhar os mesmos valores (FLAMENT, 1994), em que “cada representação constitui vastas redes com outras representações”³ (WACHELCKE, 2012, p. 8.3). São organizadas em conjunto, definidas por três situações: a) a dependência ou anexação, em que uma representação é fonte da outra, o objeto relacionado é encontrado no núcleo da representação de outra que é subordinada e o rótulo do objeto desta última corresponde a um periférico elemento da antiga; b) duas representações que têm núcleos que se negavam são aproximados, isto é, as informações que provinham de matrizes de conhecimento dissociados são agora fundidos; c) a reciprocidade, em que duas representações contêm o marcador objeto do outro nos seus núcleos (CAMARGO; WACHELCKE, 2010).

As representações carregam em si elementos sócio-históricos passados e que compõem as relações sociais cotidianas. Essas representações compõem um sistema na medida em que se inter cruzam informações similares ou discordantes, há um contexto educacional em que emergem representações, no qual há um ciclo que vai de uma representação a outra, e que ao mesmo tempo volta para explicar uma outra. As representações são sistemas circulantes e compõem um sistema representacional sobre um determinado objeto social, como por exemplo, a indisciplina.

2.3 MINORIAS ATIVAS E AS PERSPECTIVAS FUNCIONALISTA E GENÉTICA

As sociedades ao longo do tempo foram e são heterogêneas. As pessoas entendem o mundo de diferentes formas, havendo conflitos quantos aos seus objetivos e ações cotidianas. O exército, por exemplo, tem um papel responsável por atuar no controle social e força dominante. A Igreja é outro exemplo, no qual os indivíduos aceitam as regras e costumes, há a necessidade de continuidade, de manutenção de práticas e valores, isto é, buscam evitar o desvio. A escola nessa situação encontra-se no meio termo, porque ela precisa agregar a

² Tradução do autor.

³ Tradução do autor.

diversidade, mas ao mesmo tempo, ela desconsidera as diferenças sociais, econômicas, morais e os grupos minoritários. Reforça cada vez mais a submissão às normas, a necessidade de direcionamento ao alunado, homogeneizações de grupos e outras (MOSCOVICI, 2011).

As minorias ativas, que também podem ser chamadas de nômicas, devido a sua capacidade de sugerir novas regras e normas são constituídas por indivíduos ou grupos que possuem uma posição consciente, propositiva e interessada ao sistema social mais amplo. O desvio às normas majoritárias implica em conflito e para a mudança social, isto é, “pode ser compreendido não apenas como um acidente, mas sim como uma situação produzida pelo sistema social, indicando uma transgressão e evitação ao controle social” (DEL-PRETTE, 1995, p. 146). Por sua vez, as minorias anômicas ou passivas são formadas por indivíduos ou subgrupos que não possuem uma norma ou uma resposta clara ao sistema social como um todo, o desvio é apenas uma transgressão vazia de conteúdo. Em relação às majorias, essas seguem a mesma lógica de pensamento, as majorias nômicas apresentam normas que operam para o consenso dos grupos e as majorias anômicas marcadas pela ausência das normas (MOSCOVICI, 2011).

A influência social ocorre quando “as ações de uma pessoa são condição para as ações de outra” (SECORD; BACKMAN, 1964, p. 59). Assim, a influência de uma minoria ativa em relação a uma maioria anômica foi pouco estudada. Para que uma minoria ativa seja considerada uma fonte potencial de influência, é preciso que ela tenha um ponto de vista claro e definido e em desacordo com a maioria. As minorias em grande parte têm uma posição diferente da maioria, criando conflitos que podem levar o grupo a mudar de posicionamento a respeito de uma situação. A sua intensidade pode variar de ortodoxa a heterodoxa. A visão ortodoxa (pró-normativa) é o padrão da sociedade, a maioria; por sua vez, a heterodoxa é contranormativa, é a posição minoritária. Os estudos de Nemeth (2012) têm demonstrado que a minoria heterodoxa é mais influente quando a visão majoritária não ultrapassa determinado limite. Quando essa minoria vira uma minoria muito extremista, a influência pode diminuir diante da maioria.

O poder das majorias relacionado à influência social e ao desejo do indivíduo em compartilhar a perspectiva do grupo foi pesquisada por um ponto de vista funcionalista, inicialmente por Sherif (1936), Asch (1955) e, posteriormente, por Milgram (1963), com estudos sobre a obediência a uma autoridade. Nessa condição de laboratório, os grupos minoritários foram sempre sujeitos de conformidade social e sendo influenciados pela maioria, isto é, submissos a uma maioria qualitativa.

A visão funcionalista prevê o evitamento de conflitos e enfatiza a aceitação e conformidade às regras e normas existentes, “os sistemas sociais e o ambiente são considerados dados e predeterminados em relação ao indivíduo e ao grupo” (DEL-PRETTE, 1995, p. 144-145). A influência social deveria ser internalizada pelos sujeitos para se agregar melhor em diferentes grupos. A perspectiva minoritária ou divergente teria que ser trazida para o lado da posição normativa por meio do controle social, isto é, as pessoas precisariam se adequar às normas da maioria (HERNANDEZ; FREITAS, 2017).

Nos estudos de Sherif (1936), o autor toma como ponto de partida um conceito muito utilizado na psicologia, o “quadro de referência”. Tal conceito refere-se ao modo como as pessoas tendem a organizar suas experiências por meio de estímulos internos ou externos que em algum momento seguem limites, isto é, delimitando o que pode e o que não pode ao significado da situação. A uniformidade de padrões, costumes e crenças pode variar em diferentes grupos, mas há uma certa tendência que se mantém ao longo dos tempos. Essa preocupação sempre foi motivo de intensos debates para os cientistas sociais.

As experiências de Sherif foram realizadas às escuras no laboratório (GARCIA-MARQUES, 2000). Os participantes foram colocados numa situação em que lhes faltava “padrões apreendidos de conduta como consistência objetiva” (GARCIA-MARQUES, 2000, p. 230). A pesquisa de Sherif utilizou-se da autocinética, na qual os indivíduos participaram de uma experiência num local totalmente estranho e escuro, onde precisavam definir o feixe de luz numa parede e produzir um quadro de referência. Algo muito difícil, pois não havia algo que pudessem ter como comparativo. Quando colocados em grupo, os mesmos indivíduos, ao serem expostos a uma situação ambígua e sem informações anteriormente aplicáveis, utilizavam-se do comportamento das outras pessoas do grupo como pontos de referência. Esses comportamentos foram usados também quando esses indivíduos estavam sozinhos.

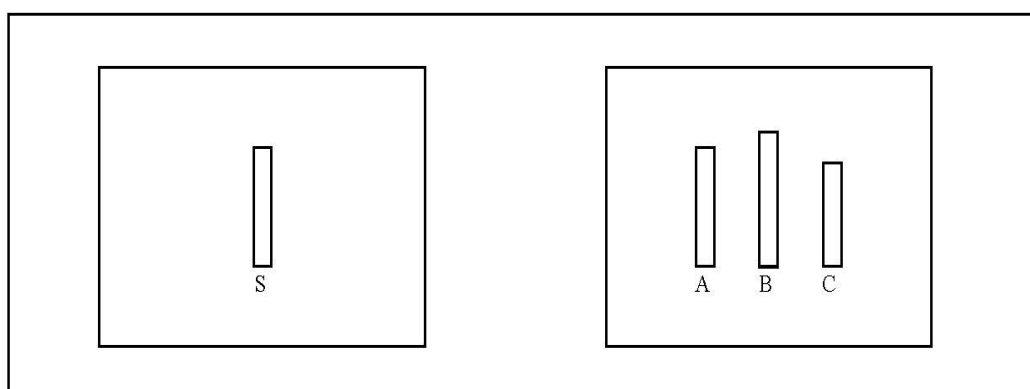
Essa visão ficou conhecida como sonambulismo social, na qual não havia a ação dos sujeitos para a mudança, mas apenas para a permanência e continuidade desses mesmos quadros de referência. O sonambulismo social é constituído pelas seguintes características: a realidade social é sustentada por “certo” e “errado”, esses entendidos como convenções sociais; os processos de imitação são básicos à sociedade para formar um repertório comportamental básico; as pessoas imitam o comportamento dos seus que pertencem ao grupo, em especial, aos seus líderes porque a experiência ensinou que precisam associar a imitação e recompensa. Por isso, os indivíduos estariam num estado de sonambulismo social

seguindo suas lideranças e vivendo numa realidade dada por esses, como foi percebido na pesquisa de Sherif.

Os experimentos de Asch (1955) vieram acender as luzes da influência social. As seguintes situações foram exploradas: pediu-se aos participantes uma explicação para qual a informação necessária estaria constantemente disponível (GARCIA-MARQUES, 2000). A explicação versaria um conjunto de estímulos totalmente não ambíguos: os participantes seriam expostos à ação de influência de um grupo de indivíduos; essa influência seria oposta a evidência; a prerrogativa para a pesquisa girava em torno do questionamento se seria possível quantificar a influência social.

Para se chegar aos resultados, utilizou-se de um par de cartões sobre uma mesa. O cartão da esquerda continha uma linha (S); o cartão da direita continha três linhas de diferentes tamanhos; as linhas estavam enumeradas alfabeticamente, A, B e C (FIGURA 05). Uma das linhas era a linha que estava no cartão da esquerda que era padronizada e servia de referência. A situação era comparar e dizer qual a linha da direita que era igual a linha padrão do cartão da esquerda. Seis participantes participavam em torno de uma mesa em forma de rodadas. Dos que estão na sala apenas um não é comparsa do experimentador. O restante foi induzido pelo pesquisador a dar as repostas que ele lhes pediu. O sujeito que não era comparsa era sempre o penúltimo a responder para que visualizasse as respostas dos comparsas. Num segundo momento, os sujeitos eram entrevistados acerca das impressões.

Figura 05 – Exemplo de cartões de estímulos utilizados por Asch



Fonte: Moscovici (1972, p. 163).

Algumas considerações derivaram do estudo: a) seria impossível ignorar as respostas do grupo; b) o sujeito desenvolveria esforços para restabelecer o equilíbrio, ao menos se perguntaria se não teria entendido errado as instruções; c) atribuir a razão de ser da

divergência a pessoa mesmo, porque o indivíduo divergia do grupo e não porque o grupo discorda do indivíduo; d) esforço para a solução; e) atenção ao objeto de julgamento, prestaria atenção nas linhas, novamente olharia de perto; f) crescente dúvida sobre si próprio, como pode que somente a pessoa estivesse errada e o restante todos certos. Os estudos de Asch demonstraram que os comportamentos individuais podem mudar devido às pressões do grupo, mesmo que em condições do indivíduo possuir indicações objetivas (GARCIA-MARQUES, 2000).

Os estudos de Milgram (1963) foram e ainda são os mais divulgados midiaticamente pelos seus métodos assustadores e por serem similares a situações ocorridas na história da humanidade. O autor estudou a obediência das pessoas a uma autoridade. A obediência é um fenômeno comum e útil às pessoas, rápido e eficaz, além de um perigo para as sociedades. Os estudos foram realizados na Universidade de Yale, EUA, com quarenta sujeitos de diferentes profissões com idades que variavam de vinte a cinquenta anos. A proposta do estudo era a de que se sabia pouco da punição na aprendizagem e que até então não haviam sido realizados muitos estudos do assunto. Esse grupo de adultos foi dividido em professores e aprendizes. Havia um comparsa do pesquisador, esse seria sempre o punido. O adulto participante seria sempre o professor que puniria o aprendiz. Cada “professor” era submetido a choques de 45 volts para testar o gerador. O aprendiz era levado até uma sala próxima, onde era amarrado a uma cadeira elétrica. A cada resposta errada, o aprendiz levaria choques que poderiam chegar até 450 volts. A intensidade dos choques aumentava a cada erro. Logicamente, os geradores eram falsos, a não ser o choque de 45 volts. Dos 40 sujeitos, 26 foram até o máximo dos choques e 35 ultrapassaram os 300 volts. A conclusão do estudo foi de que uma determinada proporção de indivíduos faz o que é mandado independente do conteúdo do ato, isto é, consideram e realizam o comando emitido por uma autoridade sem questionamentos, mas tão somente pela obediência a ordem determinada.

Moscovici (2011) propõe o paradigma azul-verde, que consistia na interpretação e discriminação cromática das cores azul-verde por estudantes universitários. Os estudantes foram submetidos a testes anteriores para detectar possíveis alterações ou problemas visuais. No primeiro teste, foi apresentado aos indivíduos um grupo de seis *slides*, todos da cor azul. Três eram mais luminosos que os demais. Foram apresentados 36 *slides* da cor azul. Antes de mostrar os *slides*, foi solicitado que dissessem a cor, se era verde ou azul, além de uma escala que variava de muito escura (0) a muito luminosa (5). Cada grupo era formado por seis pessoas: dois eram cúmplices que sempre diziam que os *slides* eram verdes e quatro sujeitos ingênuos. Todos se posicionaram em fila, de frente para a apresentação de *slides*. Já o

segundo teste, foi solicitado que os mesmos participantes expusessem sua opinião sobre um conjunto de *slides*. Nessa etapa as respostas não eram ditas perante o grupo, mas eram respostas isoladas que eram anotadas em um papel. Por fim, no terceiro teste, os participantes se submeteram às mesmas provas, mas os cúmplices não foram consistentes, o primeiro respondia verde e, em outro momento, o outro cúmplice respondia azul. Numa determinada porcentagem, respondiam verde, e, em determinadas ocasiões, respondiam azul. Os resultados demonstraram que uma minoria consistente, que conservou a sua opinião e repetiu-a com constância fez com que mudasse a opinião da maioria, enquanto que a minoria inconsistente não alterou em grande porcentagem a opinião da maioria. O que se pode notar do experimento: a) uma minoria depende do estilo de comportamento adotado e do compromisso e convicção na execução da tarefa; b) quando a minoria consegue causar conflito, ela interfere na uniformidade da maioria; c) a opinião da minoria não só afeta externamente o grupo, mas também internamente provoca mudanças (ÁLVARO; GARRIDO, 2007). Essas minorias ativas de alguma forma permitem refletir sobre as tomadas de posição e faz com que os sujeitos reexaminem suas ideias e fundamentos. Embora, possa a maioria resistir ao compromisso de mudança, a minoria ativa pode influenciar no âmbito privado ou indireto. Porém, quando essa fonte minoritária não possui atributos de influência no compromisso da tarefa, será difícil que haja uma conversão e mudança na opinião, provavelmente será rejeitada ou negada.

Percebe-se que os estudos que tratavam da influência social se prestavam a um sujeito exposto a um emissor de influência que poderia se inclinar à independência ou à conformidade. Seguiam um modelo funcionalista de dependência aos grupos majoritários (PEREIRA, 1993). Contudo, os estudos de Moscovici (2011), pela perspectiva genética de sociedade levam às discussões da influência social e permitem deslocar as discussões em torno da inovação que gera uma mudança social por meio de grupos minoritários (GARCIA-MARQUES, 2000). A inovação pressupõe a mudança social, resultado da ação minoritária individual ou de grupos, “que consegue estabelecer novas atitudes quando se confronta com uma maioria desprovida de normas ou que obtém mudanças de atitudes quando se defronta com uma maioria munida de normas em relação a um problema específico” (DEL-PRETTE, 1995, p. 146). Sendo assim, “é possível que uma minoria difunda ideias e propostas contrárias àquelas da maioria, uma inovação” (RODRIGUES, 2018, p. 07).

Os seguintes pressupostos caracterizam a perspectiva funcionalista para Moscovici (2011): a) a influência social é desigualmente distribuída e exercida de forma unilateral. Os estudos anteriores em sua maioria priorizavam um emissor de influência apenas, não que

pudessem ser alvo e fonte de influência; b) a função da influência é a de manter e reforçar o contrato social, fato que as pesquisas anteriores procuravam uma unanimidade de grupo; c) as relações de dependência determinam a direção e a quantidade de influência social exercida em um grupo.

A teoria genética ou interacionista proposta por Moscovici (2011) pontuava que a) a distinção entre a realidade objetiva e social é negada; b) A influência não era vista como negociação, como capaz de modificar ou conservar aspectos consensuais; c) as funções da influência não se limitam ao controle, mas à mudança; d) três processos envolvem a gênese dos conflitos: a normalização, o conflito deriva da criação de uma norma e a sua resolução se dá por meio de concessões entre os indivíduos do grupo; conformismo, o conflito gera-se na manutenção da definição de uma determinada norma e é resolvido pela submissão do indivíduo ao grupo; e) inovação, o conflito surge da contestação por parte de uma minoria nômica com normas e um padrão organizativo, um código comum reconhecido; e) o conformismo possui processos psicossociais associados à comparação, a minoria compara as suas ações à da maioria. Por outro lado, a inovação está ligada a um processo de validação em que a maioria tenta adquirir uma nova informação que valide suas atitudes. No âmbito do conformismo, prevalecerá a submissão, enquanto que nos casos de inovação prevalecerá a conversão (JESUÍNO, 1993).

Diferente da visão majoritária, Moscovici (2011) – originalmente publicado em 1979 com o título *Psychologie des minorités actives* – postulou a teoria da inovação social também conhecida como teoria das minorias ativas. A mudança surge do poder das minorias e decorre do conflito e do efeito dos estilos comportamentais. O grupo ou indivíduo que adotar um determinado estilo de comportamento procura ser reconhecido socialmente e para isso precisa 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” (BARBOZA; CAMINO, 2014, p. 246); b) evitar mal-entendidos por parte do outro receptor e “utilizar sinais de forma sistemática e consistente” (BARBOZA; CAMINO, 2014, p. 246); c) e se certificar que o seu ponto de vista se mantenha durante a interação social com o outro e não será alterado.

A insistência pela mudança e pelo ponto de vista diferente pela minoria, cria um conflito entre si e a maioria, fazendo com que haja uma polarização na comunicação e na ação dos indivíduos. Havendo uma posição diferente, as pessoas podem tomar uma decisão ou manter o discurso majoritário ou podem escolher a ação inovadora dos grupos minoritários. As minorias “são multifacetadas, pois são constituídas de saberes diferentes e, por vezes,

contraditórios, que coexistem no mesmo sistema de conhecimento” (HERNANDEZ; FREITAS, 2017, p. 55). As minorias propõem conflitos de ideias e opiniões para modificar e instaurar questionamentos que podem vir a suscitar mudanças em algo que está organizadamente estabelecido e sólido (MOSCOVICI, 2011). Elas “são grupos sociais excluídos, divergentes e, portanto, possuidores de um status social marginal ou inferior já que não ocupam o lugar das elites” (HERNANDEZ; ACCORSI; GUARESCHI, 2013, p. 386).

A influência social foi compreendida pelo interesse da conformidade social, no qual a maioria influenciava a minoria. Contudo, Moscovici (2011) criticou essa visão conservacionista e argumentou que não só o indivíduo minoritário é alvo de influência e é puramente passivo, mas que ele pode ser fonte de influência, a mudança pode vir do contexto e dos processos de inovação de grupos minoritários. Por meio das relações sociais cotidianas, “os papéis sociais, status e recursos psicológicos são compreendidos em sua dinâmica própria” (DEL-PRETTE, 1995, p. 146).

A inovação indica um quadro de mudança social, da influência que uma minoria exerce sobre juízos e opiniões de outros indivíduos ou subgrupos e pela criação de novos esquemas de pensamento ou comportamento. O paradigma genético proposto por Moscovici (2011) propõe uma nova visão conceitual que leva em conta o papel das minorias, ele se contrapõe ao modelo que conserva o papel e a influência das majorias, entendendo que o indivíduo não é passivo e acata o que a maioria solicita e impõe. O modelo genético concebe a inovação, como estrutura de mudança, “um processo fundamental de evolução social em que os grupos minoritários desempenham um papel essencial” (RIBA; MUGNY, 1981, p. 39, Tradução nossa), conforme abaixo (FIGURA 06).

Figura 06 - Influência social e os modelos funcionalista e genético.

	Modelo funcionalista	Modelo genético
Natureza da relação entre a fonte e o alvo	Assimétricas	Simétricas
Objetivos da interação	Controle social	Mudança social
Fator de interação	Incerteza e redução da incerteza	Conflito e negociação do conflito
Tipo de variáveis independentes	Dependência	Estilos de comportamento
Regras determinantes de interação	Objetividade	Objetividade, preferência e originalidade
Modalidades de influência	Conformidade	Conformidade, normalização e inovação

Fonte: O autor (2018), adaptado de Moscovici 1976/1981.

No processo de construção da sociedade, vários atores assumem responsabilidades e papéis atribuídos que tendem a exercer a sua força por meio de relações de poder hierarquizadas, que na perspectiva do modelo clássico da realidade social não sofrem mudanças e alterações, apenas permanências. Nesse modelo, a influência é exercida do mais forte sobre o mais fraco, em relações verticalizadas e behavioristas, das maiorias sobre as minorias, dos que dominam sobre os dominados. O modelo genético é conflituoso, contestador e inconformista, pressupõe a interação da influência minoritária, em que a verdade não é unívoca e absoluta, mas sim questionada. Há um distanciamento da visão mecânica, vislumbra-se o sujeito dinâmico e partícipe das suas ações na dinâmica das interações sociais (MOSCOVICI; FAUCHEUX, 1972).

A análise dos efeitos e ações das minorias ativas seguiu-se camuflada por discursos e análises baseadas num modelo de sociedade clássica. Esse modelo é conformista, ditado por pessoas de prestígio e autoridade, expressas em relações de poder. A influência das minorias opera orientações inesperadas e surpreendentes (MOSCOVICI; RICATEAU, 1972), são resistências ao conformismo e são, dessa forma, subversivas e conseguem inverter a lógica do sistema, por meio da inovação.

A visão minoritária é inovadora, não há uma verticalização da fonte em relação ao público, mas uma relação recíproca que implica ação e reação da fonte e público. A obra que trata da psicologia das minorias ativas contém a força motriz que move as ideias desse conflito entre maioria versus minoria e conformidade versus inconformidade. A influência social não é algo estático nem hegemônico de grupos majoritários. Ela convive na realidade social com a inovação e a constante construção de novas ideias e processos de adaptação e ajustes de perspectivas entre os atores envolvidos nessa produção, promovendo um novo produto ou uma nova maneira de perceber e agir (MOSCOVICI, 2011).

A mudança social minoritária pressupõe que alguém esteja mudando ou propondo uma nova norma, fora do que já existe, ou seja, do padrão pré-estabelecido. A norma que se julga como majoritária faz parte da sociedade, compõe e é aceita pela maioria das pessoas, tanto em termos numéricos quanto ao poder exercido e executado por essa norma. Por sua vez, a minoritária seria aquela em que não há aceitação da maioria, mas aquela 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).

Os indivíduos podem (des)organizar a sua realidade criando e desconstruindo paradigmas socialmente construídos por meio de um ponto de vista genético. É possível

polarizar os discursos e representações e dar um novo sentido e significado às ações e é isso que a teoria das minorias ativas descreve que cada ator social tem um papel de “tecer uma cultura de oposição” (SECA, 2015, p. 48).

Os modelos teóricos psicossociológicos legitimaram estudos relacionados à noção de poder de uma autoridade, deixando de lado estudos que abordavam a mudança social de pessoas sem um poder legitimamente constituído, ou seja, majoritário. A dominação e o poder como constituidores na ordem social fazem parte de um modelo denominado de funcionalista. Nesse modelo estão inseridas as noções de: punição e recompensa, obediência e aceitação (PEREIRA, 1993).

A norma é uma das forças motrizes que mantém as relações de uma dada sociedade, fazendo que se agreguem valores e atitudes de um dado contexto social. Mas essa mesma norma é motivo de discussão e não aceitação por uma parte dos indivíduos, ou seja, de grupos minoritários, que possuem particularidades e noções que não vão ao encontro com as expectativas dos grupos majoritários que estabelecem essa norma (MOSCOVICI; MUGNY, 1983).

Os discursos de maneira geral sejam políticos ou econômicos e outros, privilegiam a maioria de uma sociedade, fazendo com que as minorias sejam negligenciadas em determinados momentos. Esses grupos se unem em busca de mudanças sociais que os reconheçam e que sejam aceitos nessa sociedade. Mas isso é penoso e custa tempo e logicamente muitos embates e disputas são travados em torno de mudanças sociais (MUGNY, 1982). No espaço escolar também não é diferente, os alunos possuem motivos e razões nos atos indisciplinados, isto é, são ações interessadas e com vistas à mudança no meio escolar.

Os estudos relacionados à influência social podem ser entendidos por duas teorias opostas e divergentes: uma que leva em conta a conformidade e a manutenção do *status quo*, outra, com base interacionista que se preocupa com a inovação e a mudança (JESUÍNO, 1993; PEREIRA, 1993). São visões polarizadas, nas quais há aceitação das normas, elas devem ser respeitadas, e para àqueles no outro polo, que a norma pode ser transgredida. Uma vez transgredidas as regras, há tentativas de se propor uma nova regra. A mera rebeldia à regra sem compromisso configura-se em simples ações que propõem um desvio da atividade pedagógica, mas não uma mudança de fato. Mas, quando ela vem carregada de simbolismos, de questionamentos, razões de ser, ela é legítima e acaba trazendo mais aliados à causa.

O puro e simples descaso à regra é compreensível no momento em que ela é questionada, mas há a necessidade de outra regra. Pensemos no trânsito, em que há uma regra na qual o sinal verde do semáforo indica que os carros precisam seguir o fluxo, do contrário,

com o sinal vermelho é necessário que o motorista freie e pare o carro. No entanto, se uma pessoa atravessa a faixa de pedestre, com o sinal verde para os carros, imaginando que daria tempo para a travessia, o que os motoristas dos carros deveriam fazer?

Os fenômenos relacionados à influência social se preocuparam nos seus estudos basilares como as pessoas se conformam à maioria (ASCH, 1955). Esse pressuposto foi denominado de teoria funcionalista, que tem como premissa manter a reprodução e o *status quo* vigente. Essa abordagem está preocupada com os fenômenos da adaptação, de que há apenas uma visão correta e verdadeira na sociedade, primando pela conformidade e obediência. Nesse viés, as normas são imutáveis, derivadas das maiorias e de posicionamentos dominantes, “considerados responsáveis pela manutenção da uniformidade e do consenso, redução das diferenças interindividuais” (MUGNY; PÉREZ, 1991, p. 07, Tradução nossa). Além do mais, as autoridades representadas pelas maiorias, no que tange ao poder, costumam preferir o controle social a fim de evitar o conflito e os desvios. (MOSCOVICI, 2011).

Pela perspectiva genética e da inovação, as normas não são dadas como prontas e acabadas, as pessoas não são obrigadas a simplesmente aceitar as normas verticalizadas, elas resistem a se conformar ao *status quo* ou à obediência: elas constituem-se como minorias. “Minorias são, geralmente, numericamente pequenos grupos que questionam normas sociais” (GARDIKIOTIS, 2011, p. 679, Tradução nossa). Essas minorias, muitas vezes, encontram dificuldades e “obstáculos próprios da indesejabilidade social associada às suas características por um contexto intergrupal conflitante, no qual qualquer aproximação a ela suporá, quase automaticamente, um questionamento da identidade social do indivíduo” (PÉREZ; MUGNY, 1991, p. 169).

Apenas, posteriormente em estudos realizados por Moscovici (2011), pelo modelo genético que se pressupõe a mudança a partir das minorias. Pode ser que não haja uma mudança imediata, mas quando não se alcançam os objetivos esperados para a manutenção da harmonia escolar, os professores tentam de alguma forma punir e castigar os alunos. Contudo, a minoria ativa pode contribuir ao questionar, fazendo com que os movimentos em torno de expectativas em relação aos indisciplinados se modifiquem. Essa minoria ativa só pode exercer certa influência se a sua norma alternativa for claramente reconhecida, distinta e definida (MOSCOVICI; MUGNY, 1983).

As minorias numa visão determinista de sociedade foram compreendidas por sua inferioridade e foram (e ainda são) discriminadas e assoladas por simplesmente apresentarem-se como minorias. Isso quer dizer que aparentemente os motivos e as razões não são levados em consideração para o entendimento das mesmas. Criam-se rótulos e etiquetas para negar

o outro e simplesmente menosprezá-los para a manutenção do *status quo* (MOSCOVICI, 2011).

Os sujeitos ou grupos minoritários se unem em luta de uma causa justa, da defesa de suas opiniões, “criando estratégias e táticas de ação. E é a estes movimentos que Moscovici chamará de minorias ativas. A mudança sempre implica intenção e relação” (HERNANDEZ et. al., 2013, p. 384). Depende de tomadas de posição críticas, discordantes e questionadoras da ordem e a conformidade “de condutas e opiniões. A mudança é processo/projeto/estilo de comportamento inovador que não abre mão da tensão declarada entre posições diferentes” (HERNANDEZ et. al., 2013, p. 384). Dessa forma, a mudança pressupõe a inovação.

As minorias estiveram historicamente e ainda estão às margens da sociedade, sendo marginalizadas, discriminadas e prejudicadas. Nessas minorias, podem-se perceber grupos e levantes que destoam das normas sociais vigentes, baseadas numa lógica de poder elitista, que correspondem às classes de indivíduos detentores de uma proposta alternativa de sociedade e que se encontram dispersas em variadas áreas de atuação (DEL-PRETTE, 1995).

A influência da minoria é um processo lento e desgastante, composto por diversas etapas. Primeiro, a minoria revela suas opiniões à maioria, que rejeita e desaprova as suas ações. Segundo, há um período de “incubação”, no qual as ideias são espalhadas e assim debatidas. Depois disso, a mensagem minoritária normalmente é recusada externamente, mas, durante e em algum momento, ela “penetra e orienta os sistemas de crenças e comportamentos dos alvos, cuja eventual conversão marca uma etapa decisiva na influência minoritária” (MUGNY; PÉREZ, 1991, p. 08).

A influência minoritária, ou seja, o poder das minorias (MUGNY, 1982), sobrevive do conflito e das tensões intergrupais que promove uma inovação social. Três motivações permitem compreender os processos de inovação: a) a inovação leva em conta a compreensão das minorias; b) a inovação se refere à entidade que expressa as normas consideradas dominantes em um determinado momento: o poder, simbolizado pela maioria; c) por fim, há a população, que se constitui como “o alvo escolhido da influência, seja “majoritária” – induzida (pelo poder) ou induzida por minorias” (MUGNY; PÉREZ, 1991, p. 12). Fazer parte da minoria não é uma tarefa fácil e é importante frisar que dada a complexidade social, há uma relação de dominação social, de coerção sobre a população, que gera conflitos. Dessa forma, inicialmente as minorias, por vezes, serão excluídas e rejeitadas, além de que os seus efeitos serão mais latentes, do que imediatos.

As minorias apresentam-se como uma nova opção, uma alternativa inovadora ante o sistema hegemônico e dominante. Elas contrariam, rompem com a normativa e impedem a

conformação com o poder estruturado, evitando o compromisso. O conflito pelo modelo interacionista é considerado essencial para a discussão sobre os processos de influência em geral e das minorias em particular. A influência será maior quando o indivíduo é levado a acreditar que tem várias categorias comuns com a fonte (MOSCOVICI, 2011).

A ênfase das pesquisas nos Estados Unidos primava sobre a influência que a maioria exerce sobre a minoria. Há sim, a interferência da maioria sobre a minoria, contudo, essa ação não é determinante para as ações dos sujeitos, pois uma minoria pode mudar as opiniões e padrões da maioria. As minorias não são apenas receptoras de informações, mas também podem ser transmissoras de informações (MOSCOVICI, 2011).

Segundo Moscovici (2011), as minorias manifestam conflitos, contestando sistemas normativos e negam o *status quo*, no qual “produzem novas ideias e práticas: promovem no social novos “estilos de comportamento”” (GUERRA et al., 2014, p. 4). Para uma minoria ser considerada uma fonte potencial de influência, ela deve ter um ponto de vista coerente e bem definido ou nas palavras de Moscovici apresentar estilos de comportamento. A minoria pode tanto influenciar como ser influenciada, podendo estabelecer normas ou condicionar-se a elas. No caso dos 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. Nesse caso, os indisciplinados podem ser nômicos. Noutro caso, quando não se tem razões de ser, como “indisciplinas vazias”, já que não existe conteúdo e construção de regras, podem ser chamados de anômicos.

A maioria tenta impor suas normas e seu modo de ser e pensar, mas a minoria resiste e faz pressão sobre essa (FILHO, 2012), ou seja, “uma maioria que tenta impor suas normas e seu ponto de vista a uma minoria sofre, ao mesmo tempo, a pressão que exerce esta minoria para se fazer compreender e para fazer aceitar suas normas e seu ponto de vista” (MOSCOVICI, 2011, p. 74).

Alguns alunos, em sala de aula, não aceitam impositivamente as normas e regras que lhe são ditadas, fazendo com que se tenha uma resistência ativa, que se contrapõem ao que se está posto. Há uma minoria em sala de aula que consegue exercer influência sobre a maioria nômica. Essas minorias “podem ser emissores de influência e criadores em potência de normas” (MOSCOVICI, 2011, p. 73), e essa influência têm duas direções: da maioria sobre a minoria e vice-versa.

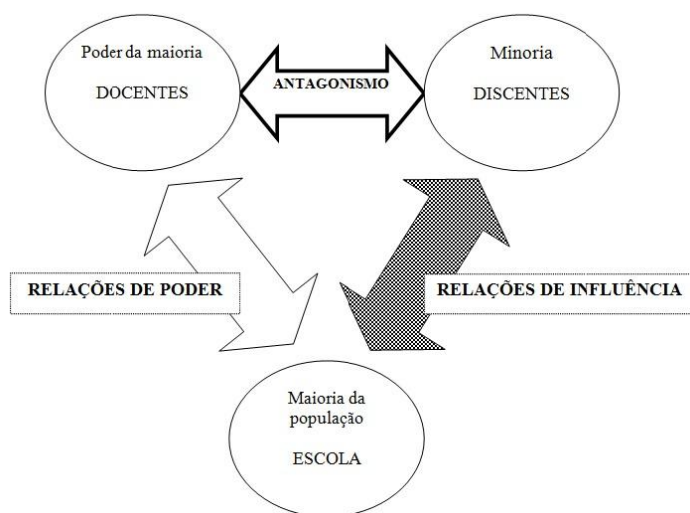
Uma minoria que “perturba” o que até então estava pautado em bases sólidas num primeiro momento não é vista com muita simpatia pelos outros, mas ele pode ascender uma “admiração por seu valor, sua sinceridade, sua originalidade” (MOSCOVICI, 2011, p. 80).

Assim, as minorias têm três estratégias: (1) para a criação de sua identidade; (2) de influenciar os outros a seguir essa identidade; (3) cultivar o conflito, a fim de estimular a mudança social (GUERRA et al., 2014).

As minorias nômicas podem ser ativas perante uma maioria, ou seja, os indisciplinados conseguem interferir no andamento da aula, ainda que seja uma pequena parte de alunos em sala de aula. Os indisciplinados podem ser, tanto minorias nômicas (autonomia) como anômicas (anomia), o que eles fazem é se rebelarem às normas sem significado, podem existir regras, mas desde que sejam justas (MOSCOVICI, 2011).

A maioria exerce uma percepção “positiva” de grande parte da sociedade – pelo menos teoricamente – ao mesmo tempo, com o aceite das suas condutas e ações. No contexto escolar, poderíamos associar essa premissa aos docentes ou à prática docente e a maioria da população à escola, e, a minoria estaria expressa pelos discentes indisciplinados (FIGURA 07).

Figura 07 – O contexto social da influência minoritária.



Fonte: O autor (2018), adaptado de (MUGNY, 1982 apud CHRYSSOCHOU; VOLPATO, 2004, p. 359).

A situação de conflito e antagonismo evidencia que a maioria precisa ser mais tolerante com a minoria, pois ela exerce uma relação de influência no contexto social. É importante notar que nos processos de inovação interagem três instituições sociais: o poder, população ou grupo e a minoria (MUGNY; PÉREZ, 1988). O poder entendido como a parte dominante, simbolizada por regras que o outorgam a legitimidade; a população é o alvo de alcance e a que se destina; e a minoria definida pela contranorma (DOISE, 1991).

Os fenômenos de inovação são pouco abordados na dinâmica de influência, normas e consenso nos grupos sociais. As pesquisas priorizaram por muito tempo as relações e mecanismos de conformação, isto é, o papel da unilateralidade e conformidade perante grupos a uma autoridade majoritária e se ajustando a norma da objetividade (SHERIF, 1936; ASCH, 1955; MILGRAM, 1963). Os primeiros estudos relacionados à influência social estavam interessados na conformidade, no modo como os grupos simulavam e produziam uniformidades sociais (FESTINGER, 1950). As pessoas que participavam das pesquisas acreditavam que o caminho a ser seguido e delineado era o de que não havia uma outra forma de resposta, a não ser uma opinião que havia sido dada como correta. Dessa forma, sentiam-se obrigadas a procurar um consenso da maioria. Tal visão se baseia na ideia de dependência, podendo ser na forma de reduzir a incerteza por meio de informações de outros (teoria social da comparação) ou por meio de recompensas e evitamento de sanções do grupo (teoria da influência normativa). Essas teorias reforçavam o controle, a estabilidade e o padrão perante os grupos reduzindo conflitos e a defesa do grupo (MOSCOVICI; FAUCHEUX, 1972).

A pesquisa realizada por Sherif (1936) foi pioneira nos estudos sobre a influência social. O autor entendeu que a norma funcionava como uma propriedade que simplificava e regularizava a interação social. Era um modelo de comportamento funcionalista, que fazia com que o grupo sobrevivesse e coexistisse dando significado e padronização ao funcionamento desse.

O poder de coerção na influência social se impõe na forma de castigo, na capacidade de infringir punições a outrem. Está na imposição pela força e pela ameaça. A forma de poder de recompensa está em gratificar o outro, ou seja, se uma pessoa recompensa com algo essa outra, essas duas formas se assemelham à heteronomia, na qual uma pessoa precisa de uma fiscalização ou a presença de alguém vigiando.

2.4 A INFLUÊNCIA SOCIAL COMO MUDANÇA E INOVAÇÃO

Os fenômenos ligados à inovação têm sido negligenciados em estudos sobre a dinâmica de influência, normas e consenso em grupos sociais. A partir dos estudos de Moscovici (2011), a tendência conformista e de controle sofre críticas e abre-se a possibilidade de pensar as relações de influência por meio de uma versão simétrica, em que qualquer membro do grupo, seja qual for seu *status*, é ao mesmo tempo fonte e receptora de influência social com força e potencial de levar à inovação e mudança social.

Uma minoria é capaz de influenciar os demais e propor mudanças nas representações e ações dos indivíduos, sendo necessário esforço para introduzir e criar novas formas de pensamento para influenciar o outro, a insistência e outros demais comportamentos podem fazer com que uma minoria produza impactos substanciais nas relações sociais (MOSCOVICI, 2011). Os indivíduos são apresentados cotidianamente a situações divergentes e pontos de vista contraditórios e nesse jogo de interações é necessário deduzir as causas e ações a fim de resolver conflitos diários. Neste processo, os estilos de comportamento adotados pelos grupos para a comunicação e os seus pontos de vista fornecem as informações para interagir nas situações. Este tipo de conflito é criado pela presença de pontos de vista divergentes sobre o mesmo objeto social e deve ser diferenciado do conflito que pode sentir o indivíduo contra uma inconsistência entre suas próprias crenças, atitudes ou comportamentos (MOSCOVICI, 2011).

A minoria pode influenciar a maioria, mas desde que tenha um padrão contranormativo e se esforce ativamente e consistentemente a fim de elaborar e agir para a mudança. Mas essa mudança se dá pelo modo normativo, isto é, ativo. Por um grupo nômico que se opõe e institui um padrão alternativo. Esse aspecto contranormativo é capaz de conduzir a minoria a influenciar os demais. Alguns estudos têm revelado que a consistência é um dos estilos de comportamento que mais exercem maior influência sobre os demais. No entanto, se a consistência da maioria é reduzida pela deserção de um dos seus membros, em particular, a minoria vai se sentir menos obrigada a aceitar a posição do grupo e então irá ser implementada outra forma de influência (MOSCOVICI, 2011).

A argumentação para a mudança gera rupturas no processo de relações pessoais e as pessoas propõem as suas formas de agir, a fim de eliminar diferenças e, por vezes, fazem concessões, propiciando a possibilidade de negociação. Cada forma de influência é um conflito sócio-cognitivo e um caso específico de resolver, com mecanismos de mudança e consenso (MOSCOVICI, 2011; MOSCOVICI; FAUCHEUX, 1972).

Ao final dos anos 1960, Moscovici empreendeu seus estudos sobre a inovação social e o papel das minorias ativas na mudança das normas de um grupo, o que era até então ignorado. Das análises, chegou a conclusão de que uma minoria pode ter um impacto moderado nas respostas públicas de uma maioria e de um determinado objeto que pode se considerar não ambíguo. Diferente do paradigma funcionalista de Asch, “um emissor minoritário pode levar à aceitação privada da sua influência, independentemente da sua aceitação pública” (VALA, 1993, p. 242).

Uma minoria nômica e consistente perante grupos anômicos impede que outros membros evitem o conflito, ela propicia a discussão e o embate propondo novas ideias dificultando o padrão enquanto que abre possibilidade para outros membros do grupo (MOSCOVICI, 2011). O grupo encontra-se vulnerável, não havia normas claramente estabelecidas ou abordagens definidas, assim a minoria introduz novas atitudes e opiniões. As minorias consistentes são capazes de produzir uma aceitação pública da sua influência, mas também uma aceitação privada. A maioria, apesar do impacto que tem sobre a opinião dos demais, não produz uma aceitação privada (QUADRO 02).

Quadro 02- Gestão de conflitos entre maiorias e minorias

MINORIA	MAIORIA		
		Nômica	Anômica
	Anômica	Controle de conflitos Conformidade com a maioria	Prevenção de conflitos A normalização e consenso sobre uma posição de compromisso
	Nômica - Ortodoxa - Heterodoxa	Criação de um conflito Mudança na polarização ou clivagem do grupo	Bloqueio de compromisso Inovação pela influência minoritária

Fonte: Mugny (1982)

O conflito é condição *sine qua non* para a influência, é o ponto de partida para consolidar ou refutar novas relações ou consolidar as antigas (MOSCOVICI, 2011). A contradição e a ambivalência produzem a dúvida e fazem com que o conflito se apresente de forma que permita o debate diante a interação social que se caracteriza pela incerteza e pelo antagonismo, fazendo com que as discussões possam sofrer processos de influência social.

A minoria é histórica, sociológica e geográfica. Por exemplo, os judeus atualmente são independentes e vivem num país que privilegia sua crença, mas ainda assim, não há como negar as discriminações que os seus compatriotas sofrem em outros países. Por essa conclusão eles deixaram de ser minorias? Como se deixa de ser uma minoria e passa a ser a maioria? A interpretação está mais no fato de sua aceitação enquanto grupo do que pela sua capacidade de exercer poder frente aos outros.

As minorias ativas podem constituir grupos ou apenas indivíduos por vezes separados, mas que apresentam certa autonomia, que procuram modificar posicionamentos e tomadas de decisões e propagar suas opiniões. Comumente estão associadas a movimentos sociais

(ecologistas, estudantes, políticos, religiosos, etc), a cientistas com novas teorias e todos aqueles sujeitos que possuem uma mensagem original ou especial (MUGNY, 1982). As minorias buscam a transformação, a mudança social e a visibilidade na tentativa de conversão da maioria em suas ideias e alcançar os seus propósitos de inovação. As mudanças estão aí na sociedade e constantemente há diversas transformações fazendo uma nova organização espacial e temporal.

Alguns fatores foram analisados por Moscovici (2011) para identificar a influência da minoria sobre a maioria são: os estilos de comportamento, o pensamento, a flexibilidade e a identificação, compreendidas por quatro componentes: a) a coerência, a minoria precisa ser consistente; b) a confiança, na apresentação das ideias e pontos de vista expressos; c) imparcialidade ou em partes parecer imparcial; e; d) a resistência à pressão de grupo e ao abuso. A consistência é importante para ser capaz de influenciar, pois ela leva a maioria à reconsideração dos posicionamentos, a coerência reforça o ponto de vista e não permite brechas, assim, há um convencimento da minoria e essa autoconfiança e dedicação não permite dúvida. As minorias criam incertezas, dúvidas e conflitos, fazendo com que a maioria entre em desacordo e questione seus próprios pontos de vista. Dessa forma, para que a minoria possa mudar a opinião da maioria, é necessário propor novas regras, novos modos de pensar com um posicionamento claro e com a pretensão de defender sua posição consistentemente.

A consistência por si só, não é capaz de fazer com que um grupo minoritário consiga mudar, inovar ou transformar a opinião de uma maioria, assim vários pesquisadores questionaram essa premissa. O *insight* estaria no modo como a maioria interpreta a consistência. Se por exemplo, a minoria for intransigente, inflexível, rígida e dogmática dificilmente mudará a visão da maioria. É preciso também flexibilidade e comprometimento na tarefa, assim, podem ser notados como menos extremistas e com uma opinião mais moderada e razoável, fazendo com que as chances de transformação social possam aumentar (MUGNY; PÉREZ, 1991).

O comprometimento é outra forma de mudança social que difere da consistência. O estudo empreendido por Nemeth (2012) foi baseado em um júri simulado, no qual três participantes e um pesquisador participante (confederado) precisavam decidir sobre a compensação a uma vítima de acidente. A minoria consistente (confederado) optou por uma quantidade muito baixa e se recusou a mudar, não houve efeito sobre a maioria. Contudo, quando houve comprometimento e se moveu o posicionamento para a maioria, essa também se comprometeu a mudar alguns posicionamentos.

Os estudos relacionados às minorias ativas e/ou inovação social no contexto educacional propriamente dito são mínimas, bem como relacionados à indisciplina escolar. As minorias ativas em contextos macrosociais ligadas a movimentos sociais possui uma produção em maior escala (GUARESCHI, 2010; LIMA, 2006), diferente das pesquisas em contextos específicos como escolas, por exemplo. Uma minoria heterodoxa é mais influente quando a divergência com relação à minoria não supera determinado ponto (MOSCOVICI, 2011, p. 87).

Os alunos que são rotulados como indisciplinados – as minorias ativas – formam pequenos grupos sociais, porém, não há uma lógica que os defina enquanto um movimento social ou algo do tipo. Mas, não se pode negar que são grupos minoritários, já que a indisciplina é a contraposição de normas definidas por uma autoridade ou instituição dominante, ou seja, contrários ao poder instituído pela maioria. Então, quando há um questionamento do que está posto como determinado e no seu oposto há uma atividade de conflito e contestação, há uma tentativa de mudança e/ou inovação.

A partir da teoria genética de Moscovici é possível interpretar o mundo a partir da inovação e transformação. Nesse modelo genético, o ambiente é produto e a sociedade está sempre num processo de construção, na qual os sujeitos podem ser ativos e podem expressar o seu ponto de vista. O autor discute o papel da maioria “como fonte de influência e explica os fenômenos de mudança como resultado de uma influência minoritária” (LIMA, 2006, p. 58). O estudo das minorias possibilita pensar sobre a “mudança social a partir de várias dimensões: o conflito, a importância das normas e das relações de poder, o lugar das minorias” (LIMA, 2006, p. 58).

As minorias ativas são grupos com pouco direito de voz e historicamente foram negligenciadas pela hegemonia escolar (BARBALHO, 2011). Elas necessariamente não precisam expressar uma pequena quantidade de pessoas, mas, podem ser compreendidas aqui como uma voz qualitativa (SODRÉ, 2005). Pertencer a minoria é fazer parte de “um dispositivo simbólico com uma intencionalidade ético-política dentro da luta contra-hegemônica” (SODRÉ, 2005, p. 11).

A noção de minoria “refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou interferirem nas instâncias decisórias do poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social” (SODRÉ, 2005, p. 12). As minorias se definem por quatro características: a) vulnerabilidade jurídico-social, na qual o grupo minoritário é desconsiderado, ou seja, as práticas e discursos não fazem parte do aspecto normativo vigente; b) identidade *in statu nascendi*, está sempre se fazendo e se realimentando,

num estado de constante transformação; c) a luta contra-hegemônica vai contra o ordenamento dos “poderes hegemônicos e seus respectivos consentimentos, pois as minorias afirmam suas peculiaridades, suas singularidades a partir dos movimentos nos e dos quais se constituem” (BARBALHO, 2011, p. 91); d) estratégias discursivas, entendidas por ações demonstrativas de desobediência que são manifestas em passeatas, manifestos, campanhas, etc. No caso dos alunos, poderíamos dizer que se manifestam por meio da indisciplina, da bagunça, do desrespeito, entre outros.

As minorias possuem uma lógica própria, servindo como “um instrumento de mudança social porque são sensíveis às ideias novas e contribuem para difundi-las” (LIMA, 2006, p. 58). O procedimento de influência ocasiona o conflito e, algumas vezes, não é bem visto porque a inovação interfere na conjuntura hegemônica. Nesse aspecto, acredita-se que o conflito entre minoria-maioria possa vir a suscitar mudanças na instituição escolar e nos conflitos interpessoais.

A minoria apenas terá altivez, a partir do momento que for capaz de se contrapor às normas e propor novas regras. Desse modo, será uma minoria nômica (ativa), do contrário, serão minorias anômicas, em que só se contrapõem pelo simples fato de discordar, sem consciência de fato (MOSCOVICI, 2011). A minoria recusa o consentimento, “é uma voz de dissenso em busca de uma abertura contra-hegemônica no círculo fechado das determinações societárias” (SODRÉ, 2005, p. 14). Por isso, sendo a educação um ato político (FREIRE, 1987), poderíamos supor que ser indisciplinado, muitas vezes, trata-se de um ato político.

2.5 ESTILOS DE COMPORTAMENTO

Os estilos de comportamento podem ser definidos como “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). Trata-se de um conceito novo, uma vez que faz “referência à organização dos comportamentos e opiniões, ao desenvolvimento e à intensidade de sua expressão” (MOSCOVICI, 2011, p. 117). Os estilos de comportamento apresentam um aspecto instrumental e simbólico, os quais se “relacionam com o agente por sua forma e com o objeto da ação por seu conteúdo” (MOSCOVICI, 2011, p. 118), além de transmitirem significações e atuarem nas ações frente a essas significações.

Para que se efetivem os objetivos dos estilos comportamentais, as pessoas ou grupos precisam possuir três condições: a) ter a consciência do estado interior e os signos externos, isto é, evitando contradições e desajustes, as respostas precisam ser afirmativas e certas; b)

usar sinais de modo ordenado que evitem situações duvidosas e mal-entendidos pelo receptor da mensagem; c) conservar e assegurar os comportamentos e as significações na interação, assegurar que as palavras e ações não mudem o seu teor e significado ao longo da interação.

Há cinco estilos de comportamento que podem ser descritos objetivamente na compreensão das minorias ativas: o esforço; a autonomia; a consistência; a rigidez e a equidade. A consistência foi objeto de estudo e aparenta ser um dos estilos fundamentais nos processos de influência social.

O esforço ou investimento revela o comprometimento no comportamento e nas ações dos indivíduos, em sua opção livre, voluntária, na capacidade de confiança nas escolhas e na sua insistência de reforçar a sua ideia. A dedução primária que as pessoas terão é a de que o indivíduo confia muito na escolha que fez e, segundo, que possui uma capacidade de autorreforço (MOSCOVICI, 2011, p. 119). De modo geral, são necessários o comprometimento e a opção livre nas tarefas realizadas para a influência social e que o objetivo a ser alcançado será satisfatório ou “altamente valorizado, até o ponto de provocar, voluntariamente, sacrifícios pessoais” (MOSCOVICI, 2011, p. 120). Desse modo, o esforço ressalta a capacidade de sacrifício, os sujeitos comprometidos com a causa investem tempo e energia no compromisso. A maioria pode olhar essa ação como algo positivo, uma verdadeira certeza na ação, uma convicção no que se faz e se propõe da parte da minoria. O investimento da minoria parte do seu proselitismo, da capacidade de acreditar no seu objetivo, o que pode ajudar a reforçar a sua convicção e meta (ORFALI, 2002).

A autonomia implica fatores como agir segundo os próprios princípios, uma independência de atitude e rigor, sem se deixar levar por interesses subjetivos. É um valor que quando manifesto suscita reações positivas das pessoas, uma vez que há uma independência por agir segundo as suas intenções e princípios e também seguir uma ideia sem muitas interferências e desvios (MOSCOVICI, 2011). O extremismo também é uma capacidade de autonomia de modo que implica uma atitude consistente e intransigente. Pode ser uma forma de autonomia e pode vir a ser entendido como uma atitude de consistência e intransigência que pode influenciar as pessoas e grupos. A autonomia mostra uma originalidade no agir, pode-se deduzir que sem interferências internas e externas sua ação pode ser aceita pela maioria de indivíduos. Esse estilo de comportamento implica que a minoria é segura de si, isto é, é responsável pelas suas opiniões. Caso, a maioria não responda aos estilos comportamentais adotados pela minoria, essa minoria poderá correr o risco de não obter muito sucesso. Por isso, a intenção da minoria é alcançar uma parte de membros da maioria, por meio da comunicação e criar um conflito dentro da sociedade (ORFALI, 2002).

A consistência é tida como “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 usa normalmente as mesmas palavras para que a maioria reconheça a especificidade do ponto de vista da minoria. O estilo comportamental ressalta a compreensão consensual da realidade e facilita a compreensão usando sentenças simples, mas sólidas (ORFALI, 2002). Há uma certeza nas afirmações e poucas distorções na demonstração do argumento que se defende ou que se quer passar. Ela “cumpre um papel decisivo no processo de aquisição e organização da informação proveniente do meio ambiente” (ORFALI, 2002, p. 130). Esse estilo de comportamento exerce influência por “expressar uma forte convicção em circunstâncias nas quais opiniões são habitualmente menos seguras, ou uma solução de troca válida a opiniões dominantes” (ORFALI, 2002, p. 130). Além, de mostrar uma segurança no modo de agir e transmitir sua influência, um consenso solidificado e progressivo. A consistência é a sequência de afirmações e a capacidade de se seguir com a comunicação, evitando erros, sem alterações e apresentando segurança.

A rigidez pode ser causa de influência ou 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). Insiste-se na ideia de que o compromisso não é possível e se força uma situação, na qual a maioria passa a entender a influência “dogmática” da minoria. Uma minoria com uma posição muito “afável” não poderia ser tão eficiente. Semelhante a isso, 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). Um estilo de comportamento rígido pode apresentar efeitos negativos: a) pode provocar a rejeição por se apresentar de forma coercitiva e violenta; b) pode produzir um efeito deslocado, ou seja, uma forma de repulsa e uma influência indireta.

A equidade ou igualdade é um estilo de comportamento que apresenta solidez e permite perceber a tomada de posição dos agentes sociais. Esse estilo se aproxima da consistência, com a preocupação de se levar em conta a postura dos outros, isto é, estar aberto a novas situações, mostrar-se disposto. Nesse caso, a minoria ouve a perspectiva da maioria e, igualmente, pretende ser ouvida, uma vez que o modelo genético de influência social é uma

via de mão dupla, no qual a influência social é baseada em uma interação mútua entre a minoria e a maioria, isto é, um processo mútuo e dialógico entre maioria e minoria (ORFALI, 2002). A equidade leva em conta a reciprocidade e o diálogo entre as partes, “significa simultaneamente a expressão de um ponto de vista particular e a preocupação pela reciprocidade na expressão das opiniões” (MOSCOVICI, 2011, p. 149). É um estilo que enfatiza o desejo da minoria em estabelecer relações recíprocas com a maioria.

2.6 FASES DO DESENVOLVIMENTO MORAL E APROXIMAÇÃO COM AS MINORIAS ATIVAS

“Pode-se impor a obediência, mas não a vontade de aprender” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 24).

O desenvolvimento moral tem a sua gênese nos estudos realizados pelo epistemólogo Jean Piaget (1994). As descobertas realizadas sobre a moralidade não se limitavam em compreender apenas a moralidade infantil em si, mas, por meio da mesma, entender a moralidade humana (LA-TAILLE, 1994). Ele faz isso, escrevendo a forma como as crianças se relacionam às regras nos jogos infantis ou as constroem, a fim de obter os juízos morais que os indivíduos têm em determinados dilemas morais. O autor define a moral como um “sistema de regras” e o cerne da moralidade precisa ser encontrado no respeito que o sujeito tem ou adquire pelas regras (PIAGET, 1997). A moral em Piaget segue um caminho psicogenético, que se desenvolve ao longo da vida, para o autor a moral é “uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 295), que se constitui na prática, isto é, nas ações da vida.

O projeto de uma teoria desenvolvimentista da moralidade não está separado de sua teoria do conhecimento (FREITAS, 2003). Nos escritos de Piaget, o mesmo estava preocupado não só com a moralidade, mas como as pessoas chegavam a determinados conhecimentos universais (LOURENÇO, 1992). Essa teoria também considera na sua forma aspectos afetivos, cognitivos e morais que contribuem para o desenvolvimento da capacidade evolutiva dos sujeitos.

O desenvolvimento moral possui estágios que percorrem um caminho psicogenético na moralidade humana, denominados por Piaget (1994) de: anomia, heteronomia e a autonomia. Pode-se perceber que as três palavras terminam em *nomia* na grafia, que significa regras ou normas. Assim, a autonomia moral, muitas vezes confundida pelo *laisse-faire* (deixar fazer), é totalmente descabível, não se trata de agir por conta própria, uma vez que a própria linguística não permite assim defini-la.

A primeira fase do desenvolvimento moral define-se pela *anomia* (o sufixo *a* significa negação ou ausência), indicando a falta de regras, na qual uma pessoa recém-nascida e nas fases iniciais da vida não compreende as regras sociais e não entende o que pode ou não ser feito. Já, a heteronomia é a moral da coação, em que existem regras de convivência social, porém, elas são de fontes variadas, exteriores ao sujeito, advindas normalmente de pessoas de autoridade. É evidente que há regras, contudo, quem as coloca são os outros e o respeito é unilateral, se concretiza no temor e na afeição (ARAÚJO, 1996). Ela se apresenta por “um conjunto de deveres a serem cumpridos”, uma moral de obediência pura (FREITAS, 2003, p. 91). Por isso, os deveres são puramente obrigações, já que advêm de sujeitos tidos como respeitados (FREITAS, 2003). As crianças e jovens não entendem as regras impostas como práticas que facilitariam a harmonia entre o grupo e, dessa forma, não as seguem à “risca” (LA-TAILLE, 1992, p. 50). Outra característica da moral heterônoma é o realismo moral, que se apresenta aos sujeitos pelo fato de “considerar os valores e deveres como subsistentes em si, independente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias as quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1973, p. 93). Ainda, são três características que definem o realismo moral: a primeira, é que o dever é essencialmente heterônomo, por um lado, o ato será bom quando o sujeito for obediente à regra, por outro lado, será considerado mal, todo ato que não obedece às regras, por isso, o bem é ato benévolo e obediente. A segunda característica, é que não é no espírito da regra que se respeita, mas ao “pé da letra”, isto é, a regra é rígida e não se permite adaptações. A terceira corresponde a uma responsabilidade objetiva do sujeito. O indivíduo não compreende as ações pelas suas intenções, mas “em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas” (PIAGET, 1973, p. 94). Ainda, o sujeito que é “coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias” (LA-TAILLE, 1992, p. 19). As crianças nessa fase heterônoma tendem a ver as atitudes em relação à materialidade dos acontecimentos.

Por fim, na autonomia moral o sujeito entende que há regras na sociedade e na convivência com os outros, sendo elas intrínsecas. As características dessa fase são marcadas pela reciprocidade e o altruísmo, que favorecem o respeito mútuo e a descentração. Dessa forma, “há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal racional” (FREITAS, 2003, p. 92). Assim, a autonomia pode ser interpretada como um processo de socialização, que leva o sujeito a sair de si, do seu egocentrismo e é capaz de pensar nas outras pessoas (PIAGET, 1973). Nos estudos a respeito da moral, Piaget (1973) vê nas ações do sujeito a capacidade de autonomia, o sujeito é quem elabora as regras e normas por meio de relações recíprocas e cooperativas. Essa concepção é apenas uma possibilidade

subjetiva, de elaboração, em parte, das próprias normas (FREITAS, 2003). A autonomia gera uma “atividade disciplinada ou autodisciplina, igualmente distante da inércia (anomia) ou da atividade forçada (heteronomia)” (BATTRO, 1978, p. 42). Ela ocorre pela reciprocidade, em tratar os outros como a si mesmo. Além disso, para que o sujeito alcance a autonomia, respeite e crie as regras, é necessário um ambiente facilitador que se apresente como um lugar cooperativo, para o desenvolvimento da autonomia porque os valores morais são constituídos nas relações interindividuais de harmonia e colaboração.

Em relação à consciência das regras, o desenvolvimento “da consciência da regra pode ser dividida em três etapas” (LA-TAILLE, 1992, p. 49). A primeira ainda não é coercitiva, uma vez que é puramente motora e não é uma realidade obrigatória (PIAGET, 1994). É um estágio genuinamente individual, no qual as crianças adquirem as regras e costumes individuais. Já, na segunda etapa, a regra é sagrada e intangível, isto é, sua origem é externa, articulada pela presença dos adultos e qualquer mudança dessas regras é considerada como uma transgressão ou um erro. Os sujeitos são conservadores no domínio das regras (PIAGET, 1994), em que há um respeito mítico em relação às regras e a tradição não deixa com que os indivíduos mudem as regras. Nessa etapa, o “egocentrismo só é pré-social em relação à cooperação” (PIAGET, 1994, p. 58), que está presente a coação implícita por um respeito unilateral, de autoridade e de prestígio. Há uma forte presença do adulto, que institui suas vontades e a criança acata as regras sem se dar conta (FREITAS, 2003). Por fim, na terceira etapa há uma cooperação das partes, por consentimento mútuo. A moral da cooperação é consensual, dialógica, advinda da reciprocidade e das trocas interpessoais, uma livre disposição das próprias consciências e estruturada na aprovação do grupo. As regras já não são mais eternas e imutáveis, isto é, o sujeito “toma consciência da razão de ser das leis” (FREITAS, 2003, p. 64). Essa fase da cooperação é um método e como tal se estabelece e sobrevive na sua prática e exercício (FREITAS, 2003).

A compreensão da moral se dá de duas formas: a coação e a cooperação. A coação é “toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou prestígio” (PIAGET, 1973, p. 225). A coação está ligada ao respeito unilateral, com regras já feitas e prontas para serem absorvidas pelo grupo. Já, a cooperação é “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se percebam como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade e prestígio” (PIAGET, 1973, p. 226). A cooperação tem como base o respeito mútuo, “um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral” (PIAGET, 1973, p. 83).

As situações de heteronomia seriam seguidas por grupos majoritários, as maiorias, isto é, as grandes massas e grupos de pessoas que seguem uma autoridade ou pessoa de respeito, de forma que se evita o conflito e mantém-se a uniformidade e a conformidade. As pessoas seguem às ordens e as obedecem da maneira como são evitando problemas e desajustes no campo da influência social. Por sua vez, as minorias seriam grupos marginalizados, mas que possuem uma identidade própria e capacidade de propor regras e uma capacidade de autonomia (MENIN, 1985).

Vejamus uma situação em que o aluno indisciplinado é tido como uma ameaça às normas e preceitos escolares, fazendo com que se tomem atitudes e ações da gestão escolar ante o comportamento desviante (MACHADO; FORSTER, 2015). Na maioria das vezes, as normatizações têm de ser punitivas para que se possa manter o controle e o domínio da escola. A indisciplina é o algoz da prática docente, uma afronta ao professor, que precisa reagir a isso, caso contrário, perderá o controle da sala, mas os alunos resistem e questionam as normativas heterônomas, desenvolvendo ações de autonomia que são normalmente combatidas pelos educadores, limitando as ações dos grupos minoritários.

Nem tudo é considerado indisciplina em sala de aula e os atos indisciplinados, passam a ser consideradas, muitas vezes, de forma aleatória pelos agentes escolares. Há uma sobrevalorização da indisciplina no contexto escolar e isso acaba desqualificando o conceito e desvirtuando as ações dos professores. São situações que descumprem uma moral social, mas que não cabe ao conceito de indisciplina está no desrespeito à autoridade, não a sua subserviência e obediência pura (LA-TAILLE, 1996).

Ser indisciplinado não corresponde às práticas propriamente ditas, já que as rotulações de outrem não podem definir o sujeito. É o caso dos alunos em sala de aula, que são entendidos pelos professores como indisciplinados por agirem de uma forma desviante. O que os faz serem intitulados como indisciplinados correspondem as suas ações contrárias às normas escolares e a autoridade professoral. Contudo, a visão dos alunos, por vezes, difere das representações que os professores têm do conceito de indisciplina e isso nos leva a questionar, o que os alunos entendem como indisciplina? Eles resistem a quê? Por que resistem? Quais os motivos que os levam a se insurgirem? Eles são um grupo coeso ou esparso? Fazem parte de uma maioria ou minoria?

O que há de inquietante na divergência nas escolas e que se refere à indisciplina, à moral e às minorias ativas é: a) a ameaça de uma norma ou de uma resposta diferente; b) a incerteza sobre sua própria aptidão para resistir a outra norma ou a outra resposta, ou para modificá-la (MOSCOVICI, 2011).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E AS FORMAS DE ANÁLISE

O capítulo tem a intenção de apresentar a metodologia proposta pela pesquisa e os procedimentos utilizados como meio para se responder aos objetivos. Por isso, apresenta a metodologia com base plurimetodológica, de caráter quanti-qualitativo; os procedimentos: questionário, entrevista e grupo focal; os sujeitos da pesquisa, além dos *softwares* utilizados para análise dos dados: EVOC, SIMI, ALCESTE e SPSS, interpretados pela análise de conteúdo.

3.1 ABORDAGEM PLURIMETODOLÓGICA E QUANTI-QUALITATIVA

A pesquisa é plurimetodológica de natureza mista, com abordagem quanti-qualitativa (CAMARGO, 2005). Ela mescla os métodos quantitativos e qualitativos, pois são campos complementares, no qual um não é sem o outro, entrelaçados pela hermenêutica do pesquisador (FERRARE, 2011). Além disso, a análise de dados possui uma variedade de técnicas e *softwares* contribuindo para o arsenal plurimetodológico das pesquisas em representações sociais.

A abordagem plurimetodológica é um caminho profícuo nas pesquisas em representações sociais, ao revelar diversos níveis, dimensões e processos de uma ou mais representações, além de abranger uma possibilidade de interpretações de dados. O estudo se amplia nas suas discussões procurando estabelecer uma variedade de critérios de análise.

Os estudos quantitativos e qualitativos nessa pesquisa não se distanciam e muito menos se opõem. A intenção é aproximá-los a fim de se chegar a resultados mais aprimorados e tentar minimizar distorções e dificuldades. Os estudos qualitativos buscam descrever características de um objeto, ao qual não se tinha informações aprofundadas (CERVI, 2009, p. 127). Por sua vez, os quantitativos facilitam a “estudar características do objeto de pesquisa que, sabe-se, existem” (CERVI, 2009, p. 127). A abordagem qualitativa se justifica pelo fato de que as entrevistas têm um caráter mais detalhado dos fatos sociais, a qual implica na obtenção de dados descritivos que servem para a construção de significações. Ela se apresenta no contato do pesquisador com o pesquisado, com o intuito de explicar a conduta e a prática humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O método qualitativo é frequentemente usado em casos específicos, mais pontuais, a fim de detalhar o que se pretende explicar, para delinear uma

realidade social, buscando compreender a estruturação, “a partir de uma predição formal” (CERVI, 2009, p. 127).

A abordagem quantitativa é normalmente utilizada para identificar padrões e correlações entre muitos casos. Com a finalidade, de identificar padrões gerais e suas interações, constitui-se de uma abordagem que procura abranger uma grande quantidade de pessoas, considerando as suas diversas variáveis de análise. Essa abordagem se aplica a um número considerável de sujeitos, avaliando muitas características dos pesquisados, “assinala-se como uma fonte de explicação causal por meio de uma predição linear” (CERVI, 2009, p. 127). Ela aponta para generalizações teóricas significantes dos fatos sociais, das situações encontradas a campo e, tem como resultado uma representação do que é a realidade em sua complexidade e, dessa forma, é necessário atuar por meio dos recortes de pesquisa, para detalhar e analisar alguns aspectos da realidade social (ROSENBERG, 1971).

Devido à finalidade da pesquisa, é preciso demarcar certos limites do campo, uma vez que é improvável de analisar todas as características e situações de um dado objeto e, por essa razão, é preciso fazer um recorte da realidade, por meio de ferramentas e instrumentos de pesquisa que busquem a compreensão e análise dos dados recolhidos, possibilitando que nas informações “sejam incorporadas explicações a respeito do objeto de interesse delimitado pelo pesquisador” (CERVI, 2009, p. 131). As deduções possíveis das pesquisas quantitativas podem permitir que se valide, questione ou se avance nas bases teóricas e metodológicas da pesquisa. As pesquisas com o viés quantitativo possibilitam generalizar situações e fatos sociais e se utilizam de instrumentos estatísticos para explorações de realidades, com o intuito de mostrar uma grande quantidade de amostras em contextos mais amplos.

3.2 COLETA DE DADOS E ÉTICA NA PESQUISA

Devido à variedade metodológica (CABECINHAS, 2004), objetivou-se seguir três etapas de coleta de informações para facilitar a compreensão e visualização: a primeira etapa, o questionário (APÊNDICE A), a segunda etapa, a entrevista (APÊNDICE B) e por fim, a terceira etapa, o grupo focal (APÊNDICE C).

A escolha dos participantes da pesquisa ocorreu mediante critério de conveniência (FREITAS et. al., 2000), isto é, os sujeitos foram escolhidos pela disponibilidade e por aceitarem contribuir com a pesquisa. Posteriormente, as informações foram analisadas por *softwares* e discutidas pelo pesquisador utilizando-se da análise de conteúdo.

A pesquisa foi encaminhada à Plataforma Brasil em 2017, anexando os dados das escolas e as autorizações (nº 69940217.4.0000.5215). Foram feitas três autorizações para as escolas: a) termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os alunos (APÊNDICE D); b) TCLE para a equipe escolar (APÊNDICE E); c) TCLE para os responsáveis legais (APÊNDICE F). Desse modo, todos os procedimentos metodológicos foram arquitetados e realizados conforme os meios éticos de pesquisa (SANDIN-ESTEBAN, 2010).

O pesquisador teve o compromisso de zelar pela privacidade dos sujeitos envolvidos no processo de coleta de dados, prezando pelo sigilo das informações e a publicação e análise das informações, mesmo que elas fossem destoantes com a teoria adotada nessa pesquisa, como constam nos apêndices dos termos de responsabilidade (APÊNDICES G; H).

3.2.1 Primeira etapa: questionário, perfil dos participantes e escolas

A primeira etapa da pesquisa ocorreu com a aplicação do questionário a 567 alunos da rede pública de ensino. O aproveitamento do questionário foi de 556, com descarte de 11, devido à falta de informação dos investigados (TABELA 02). A etapa do questionário durou aproximadamente dois meses e foi realizada em seis escolas públicas de Ponta Grossa-PR, às quais foram explicados os motivos e propósitos da pesquisa.

Tabela 02 - Plano de coleta de informações e análise do questionário.

Sujeitos	Instrumentos de coleta de informações	Procedimentos de organização analítica dos dados
Adolescentes	Questionário exploratório com 567 alunos dos colégios participantes da pesquisa	Utilização dos <i>softwares</i> ALCESTE e NVIVO.
	Variáveis a serem investigadas Sexo, idade, colégio, família, religião, condições socioeconômicas, renda familiar, participação da família na vida escolar, situações de indisciplina em sala de aula, causas da indisciplina, sujeitos da indisciplina, influências na turma, participação nas aulas, justificativas sobre a indisciplina, autoavaliação.	

Fonte: O autor (2018).

As seis escolas constam listadas pelas letras A, B, C, D, E e F, a fim de contemplar os termos éticos da pesquisa. A escolha das escolas públicas considera aspectos geográficos, são quatro escolas periféricas e duas centrais. As três primeiras escolas A, B e C localizam-se no bairro de Uvaranas, zona leste do município de Ponta Grossa-PR. Em seguida, a escola D está

situada no bairro Santa Paula, zona oeste de Ponta Grossa-PR, zona periférica. Por fim, as escolas E e F encontram-se na parte central, mas abrangendo alunos de bairros periféricos. De momento, as escolas foram receptivas à pesquisa, demonstrando preocupação aos casos de indisciplina.

Quanto à aplicação do questionário *in locu*, não houve impedimento por parte dos responsáveis da escola, sendo a participação dos alunos voluntária. Caso houvesse a negativa por parte do aluno em responder as perguntas do instrumento, o mesmo não era utilizado. O questionário foi realizado em horário de aula com a devida autorização da escola e dos professores que estavam no momento em sala de aula. O perfil de alunos e alunas que participaram do questionário apresentam-se distintos quanto as suas características (TABELA 03).

Tabela 03 – Características dos sujeitos de pesquisa do questionário

Variáveis	Subcategorias	Freq.	%
SEXO	Masculino	264	46, 5
	Feminino	263	46, 3
	Não responderam	40	7, 2
COLÉGIOS	Escola A	132	23, 2
	Escola B	146	25, 7
	Escola C	89	15, 6
	Escola D	80	14, 1
	Escola E	79	13, 9
	Escola F	41	7, 2
RELIGIÃO	Religioso praticante	158	27, 8
	Acredita em Deus	313	55, 2
	Ateu	14	2, 4
	Nenhuma	11	1, 9
	Não responderam	79	13, 9
RENDA FAMILIAR	1 salário mínimo	86	15, 1
	2 salários mínimos	150	26, 4
	3 salários mínimos	78	13, 7
	4 salários mínimos	109	19, 2
	Não responderam	144	25, 3
TRABALHA	Trabalham	57	10, 0
	Não trabalham	457	80, 7
	Não responderam	53	9, 3
MORA COM	Mãe e pai	347	61, 1
	Somente mãe	123	21, 6
	Somente pai	15	2, 6
	Outros familiares	22	3, 8
	Não responderam	60	10, 6
Totais		567	100,0

Fonte: O autor (2018).

O questionário foi composto de perguntas abertas e fechadas, tendo um caráter misto (APÊNDICE A). Nas questões abertas, os participantes podiam responder da maneira como bem entendessem, usando de vocabulário subjetivo e tecendo explicações e julgamentos ao que considerassem pertinente. Por sua vez, as perguntas fechadas continham uma lista pré-definida, na qual os participantes apenas assinalavam o que já estava dado e o que mais se aproximasse do que pensavam (GHIGLIONE; MATALON, 1993).

No decorrer da pesquisa, notou-se que ela não é neutra e sem intencionalidade, porém atende a critérios éticos. Mas, mesmo assim, o fato de estar envolvido no ambiente pode ter ocasionado uma desconfiança por parte dos participantes. Em todas as etapas da pesquisa entregamos o termo de consentimento para que os alunos assinassem se estavam dispostos a participar ou não.

Em suma, os propósitos do questionário foram: estimar certas grandezas absolutas, como a porcentagem de pessoas de uma população para uma opinião; porcentagem de pessoas que concordam ou discordam de um tema, etc; estimar grandezas relativas, fazer um tipo de estimativa ou até comparando grupos de meninos e meninas, por exemplo; descrever uma população ou subgrupos, traçar um perfil de alunos que concordam ou discordam com a indisciplina, quais aulas mais gostam, por exemplo, etc; verificar hipóteses, por exemplo, perceber se um determinado comportamento varia de sala de aula para outra, se esses comportamentos variam ou se mantêm, se as opiniões são coerentes ou divergentes, entre outros.

Entre algumas das questões que o presente instrumento de coleta de dados procurou responder, foram: a) as representações sobre o bom aluno e o aluno disciplinado; b) escala de atitudes, a fim de perceber as atitudes, imagens e conhecimentos que formavam a representação social dos discentes; c) a identificação de atitudes de anomia, heteronomia ou autonomia pelos alunos no seu cotidiano; d) solicitação de uma descrição pormenorizada dos sujeitos participantes da pesquisa, procurando descobrir quais as variáveis que influenciavam em suas respectivas representações sociais; e) compreensão de como os alunos percebiam a indisciplina como uma forma de resistência. Os dados coletados através desse instrumento foram analisados com a ajuda do *software* ALCESTE e NVIVO (TABELA 04).

Tabela 04 – Coleta de dados dos questionários e suas especificidades

Instrumento de coleta de dados	Questões	Software
Questionário	Dados censitários: sexo, colégio, ano de nascimento, trabalho, pais, irmãos, religião, renda familiar e bairro	SPSS
	Perguntas que necessitavam de uma justificativa ou descrição mais detalhada, por exemplo: Por que alunos que sempre foram disciplinados “vão na onda” do indisciplinado? Em quais momentos um aluno indisciplinado consegue influenciar os disciplinados?	ALCESTE e NVIVO

Fonte: O autor (2018).

3.2.2 Segunda etapa: entrevista, perfil dos participantes e escolas

Depois de levantadas as descrições sobre as representações sociais da indisciplina escolar obtidas por meio do questionário, pôde-se avançar para a fase da entrevista. A entrevista foi realizada com 45 alunos de três colégios estaduais públicos, ou seja, 15 alunos por colégio (TABELA 05).

Tabela 05 - Plano de coleta de informações e análise da entrevista

Sujeitos	Instrumentos de coleta de informações	Procedimentos de organização analítica dos dados
Adolescentes	Entrevista aberta individual configurando o total de 45 adolescentes dos colégios que participam da pesquisa	Utilização dos <i>softwares</i> NVIVO e SPSS. Análise de conteúdo.
	Variáveis a serem investigadas Sexo, idade, colégio, família, religião, condições socioeconômicas, renda familiar, participação da família na vida escolar, situações de indisciplina em sala de aula, causas da indisciplina, sujeitos da indisciplina, influências na turma, participação nas aulas, justificativas sobre a indisciplina, autoavaliação.	

Fonte: O autor (2018).

Os colégios escolhidos foram A, B e D, os mesmos colégios nos quais se realizaram o questionário (TABELA 06). A escolha dos mesmos colégios ocorreu devido à facilidade de comunicação com a direção e equipe pedagógica no acolhimento e interesse pela pesquisa. No colégio A, as entrevistas foram realizadas em dois dias. O primeiro dia foi de escolha dos sujeitos, e as entrevistas se realizaram na sala de apoio dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Logo após um tempo, a professora responsável pela sala precisou utilizá-la.

Desse modo, no segundo dia tivemos que nos deslocar para o laboratório de informática situado próximo à biblioteca do colégio. A escolha dos alunos para a entrevista se deu após a leitura dos questionários e dos apontamentos da equipe pedagógica. Por sua vez, no colégio B, as entrevistas realizaram-se no laboratório de informática e de Ciências por não haver salas de aula vazias e disponíveis no momento da realização da pesquisa. A escolha dos alunos seguiu a mesma lógica da entrevista no primeiro colégio. Por fim, as entrevistas no colégio D foram realizadas na biblioteca. A escolha dos entrevistados se deu após a leitura e análise dos questionários, com o auxílio das pedagogas e dos professores das escolas que estavam presentes no momento da conversa para a segunda etapa da pesquisa (TABELA 06).

Tabela 06 - 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
RENDFA 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
	Totais	45	100

Fonte: O autor (2018).

As entrevistas possuem caráter não diretivo, também chamadas de livre, ou seja, o aluno fica livre para desenvolver as suas intenções e representações do tema proposto. O entrevistador só interfere para encorajar ou insistir sobre alguma representação específica (GIGILAN; MATALON, 1993). A entrevista tem como base as teorias subjetivas, as quais compreendem que o sujeito possui uma “representação” de certos assuntos. Por exemplo, os alunos, quando investigados sobre a temática da indisciplina escolar, possuem saberes complexos em relação ao tema, são “suposições que são explícitas e imediatas” (FLICK, 2009, p. 148).

A entrevista teve início com a escolha de cartões pelos alunos. Esses cartões apresentavam situações problema de indisciplina (FIGURA 08). As situações problema foram criadas a partir da leitura dos questionários, das ocorrências que mais se destacaram na percepção dos alunos, de acontecimentos da sala de aula que mais aconteciam com frequência e mais prejudicassem os alunos. Esses casos são situações do cotidiano da escola, envolvendo situações hipotéticas que podem ocorrer numa sala de aula ou fora dela. Por meio das situações descritas na coleta de questionários, pensamos em situações similares que pudessem ser úteis para perceber a influência social.

Figura 08 - Cartões com situações vividas pelos alunos, utilizadas na entrevista e grupo focal para a triagem sucessiva de palavras



Fonte: O autor (2017).

As situações apresentadas nos casos se utilizaram de nomes fictícios, respectivamente: **Caso 1:** Um aluno se recusa a tirar o boné da cabeça na aula de Português, por não concordar com as regras fixadas pela escola. A regra da escola diz que o uso do boné é proibido em sala de aula. 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 didático e pediu aos alunos que copiassem no caderno. Porém, teve um aluno que se recusou a copiar, 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, em todas as aulas, inclusive de Educação Física. A mãe de Otávio trabalha a semana inteira. Ela lavou o uniforme sujo no fim de semana chuvoso e não deu tempo de secar. Otávio acabou indo à escola sem o uniforme. Chegando lá, ele foi mandado para a direção e acabou tendo que assinar a ata, mesmo com um bilhete com a justificativa enviada pela mãe; **Caso 4:** O aluno saiu de casa no horário normal para chegar a tempo na escola. Ele foi de ônibus. Mas, no caminho aconteceu um acidente e a rua ficou congestionada por um longo tempo. Isso atrasou o aluno para o primeiro e segundo sinal. 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, depois solicitou a realização de uma atividade em sala. As respostas da atividade estavam no livro e no caderno, mas o aluno querendo responder logo procurou ajuda no celular, sem a autorização da professora. 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 de Matemática está no quadro passando uma atividade. O aluno que senta no fundo da sala não consegue enxergar direito porque os colegas da frente são mais altos. Ele não pode mudar de lugar porque sairia do mapeamento da sala e a professora não permite que mude de lugar. Nisso, ele pergunta ao colega do lado o que está escrito no quadro, já que não consegue compreender. 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 na aula passada fez um levantamento de temas que os alunos gostariam de aprender. Sugeriram temas como globalização, exclusão social, meio ambiente e novas tecnologias. Na aula seguinte, o professor, por sua conta, traz o tema relevo. Um aluno reclama que houve a discussão e o relevo 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 bagunçando na aula de Português, jogando bolinhas de papel uns aos outros. A professora perguntou quem começou a jogar, mas ninguém se entregou. A professora só conseguiu ver que Marcos, que é 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 se esqueceu de fazer a tarefa de História, que é no último horário. Então, ele resolveu fazer na primeira aula, de Geografia. O professor de Geografia passou pelas carteiras e notou que o aluno estava quieto, mas fazendo a tarefa de História. O professor falou bem alto e foi grosseiro, dizendo que não era hora de fazer tarefa. Tinha que ter feito em casa. E pediu para que o aluno saísse e fosse até a direção da escola.

Das dez situações problema, pedia-se que o aluno escolhesse as cinco mais representativas, depois as três mais representativas. A intenção era iniciar a entrevista com as três situações mais características e que ocorrem com maior frequência no ambiente escolar. Escolhidos os três problemas mais representativos, iniciava-se a entrevista indagando os motivos que levaram a essa escolha.

O modelo de entrevista utilizou-se de modo em L, isto é, o pesquisador não se situa frente a frente ao pesquisado para que não haja uma situação de enfrentamento. A condição em L permite uma relação mais amigável e menos impositiva entre o entrevistador e o entrevistado, fazendo com que o pesquisador interfira o menos possível na sequência da entrevista. Nessa condição, diminui-se o conflito entre as partes, ambos não se encaram, trata-se de uma situação impessoal.

Após a preparação no documento Word, as entrevistas foram processadas pelo *software* Alceste, que gerou o *Rapport* com as informações e análises sobre as respostas dos alunos. Vale pontuar que todos os cuidados éticos foram seguidos, como a não utilização de nomes de colégios e de pessoas citadas no decorrer das respostas dos alunos. Além, das autorizações assinadas pelos alunos, diretores e demais responsáveis.

Em alguns momentos foram chamados alunos considerados disciplinados e indisciplinados. Todas as entrevistas ocorreram em horário normal de aula, com a devida autorização da instituição de ensino e dos alunos que eram chamados. Os critérios de escolha dos alunos se deram a partir da leitura dos questionários, da visão dos professores e pedagogas que listaram quais eram os alunos indisciplinados. No colégio C, onde ocorreram as entrevistas, houve a preocupação por parte da direção em pontuar os alunos, assim foram chamados: um aluno indisciplinado e um representante de classe, para evitar eventuais problemas. A direção entendeu que os alunos notariam que estavam sendo chamados os alunos que apresentavam problemas de bagunça em sala de aula. Ao chegarem para a

entrevista, dizia-se que houve um sorteio em cada turma do 9º ano e foram escolhidos alguns alunos para participar da entrevista.

A análise dos dados da entrevista foi processada pelo *software* ALCESTE⁴ e NVIVO (TABELA 07), que permitiu a realização das categorias lexicográficas, que podem indicar representações sociais ou campos de uma representação (CAMARGO, 2005). As entrevistas pretendem detalhar as informações, com questões mais profundas e específicas, a fim de categorizar as minorias em nômicas e anômicas e associá-las às fases do desenvolvimento moral.

Tabela 07 - *Softwares* utilizados para análise da entrevista

Instrumento de coleta de dados	Questões	Software
Entrevista	Dados censitários: sexo, colégio, ano de nascimento, trabalho, pais, irmãos, religião, renda familiar e bairro	SPSS
	Perguntas que necessitavam de uma justificativa ou descrição mais detalhada, por exemplo: O aluno indisciplinado defende alguma coisa? O que reivindica? Você acha que o indisciplinado consegue convencer os outros colegas? O indisciplinado consegue influenciar os demais colegas? De que maneira?	ALCESTE e NVIVO

Fonte: O autor (2018).

As questões na entrevista, de forma geral, pretendiam caracterizar os disciplinados e os indisciplinados, quais as situações em sala de aula que ocorrem, os atos indisciplinados, na concordância ou discordância em relação à indisciplina, se o aluno indisciplinado defende algo ou reivindica alguma coisa, da sua atuação e influência perante os outros colegas, se os indisciplinados formam grupos, das regras e normas da escola e da resolução dos atos indisciplinados pela direção e/ou equipe pedagógica.

As entrevistas foram gravadas pelo aparelho *Olympus Digital Voice Recorder WS-300M* da Olympus. Posteriormente, foram ouvidas pelo pesquisador, auxiliadas pelo *software Digital Audio Editor* (2010), que possibilitou a edição de áudio digital, oferecendo várias opções tanto de gravação, edição, mixagem, entre outros. Com o subsídio do *software*, foi possível reduzir as falas dos participantes, propiciando um melhor entendimento do que os alunos falavam sobre a indisciplina escolar e evitando problemas na transcrição.

⁴ *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte.*

3.3.3 Terceira etapa: grupo focal, perfil dos participantes e escolas

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados, com o objetivo de obter respostas de grupos de sujeitos a questões propostas por um pesquisador. No estudo de representações sociais, o grupo focal é útil, uma vez que busca as atitudes e respostas, os sentimentos e as reações que resultam num novo conhecimento. O grupo focal teve como finalidade aprofundar no tema das minorias ativas, percebendo a influência dessas sobre o grupo. O debate em muitos casos pode levar à mudança de atitudes ou à afirmação das mesmas (GOMES, 2005).

O grupo focal como alternativa metodológica foi utilizado na forma de entrevista com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (GOMES, 2005), também pode ser entendida como um “protótipo da entrevista semiestruturada” (FLICK, 2002, p. 128), uma vez que segue um modelo ou uma temática previamente definida. O grupo focal pode ser utilizado como uma possibilidade para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001). A ênfase das discussões no grupo focal “está nos processos psicossociais (...) no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (GONDIM, 2002, p. 151). Ele tem a função de auxiliar na estruturação de hipóteses da pesquisa e auxiliar nas reflexões do pesquisador.

O grupo focal foi aplicado nas escolas B e D, onde já haviam sido aplicados o questionário e a entrevista. As outras escolas não foram mais receptivas a continuidade da pesquisa com o método do grupo focal, aceitando e assinando a utilização apenas do questionário e entrevista. Dessa forma, foi necessária a opção de uma nova escola, isto é, uma escola diferente de todas até então apresentadas até agora, que foi denominada de escola G.

Foram realizados 10 grupos focais, compostos por 6 participantes cada (TABELA 07). Pela distribuição dos grupos focais, a escola G contou com a realização de 4 grupos focais e a escola B e D, três grupos focais cada (TABELA 08). A amostra dos participantes foi estabelecida pelas pedagogas das escolas com o auxílio dos professores.

Tabela 08 - Plano de coleta de informações e análise do grupo focal

Sujeitos	Instrumentos de coleta de informações	Procedimentos de organização analítica dos dados
Adolescentes	10 Grupos focais configurando um total de 60 adolescentes dos colégios que participam da pesquisa	Utilização dos <i>softwares</i> ALCESTE e SPSS. Análise de conteúdo.
	Variáveis a serem investigadas Sexo, idade, colégio, família, religião, condições socioeconômicas, renda familiar, participação da família na vida escolar, situações de indisciplina em sala de aula, causas da indisciplina, sujeitos da indisciplina, influências na turma, participação nas aulas, justificativas sobre a indisciplina, autoavaliação.	

Fonte: O autor (2018).

O grupo focal iniciou-se com a redução temática da triagem hierárquica sucessiva das situações problema que foram as mesmas utilizadas durante o início da entrevista (APÊNDICE B). Os casos nos auxiliaram a dar voz aos alunos, uma vez que os alunos agem e expressam mais opiniões numa determinada situação pré-estabelecida.

Os alunos nos grupos focais iniciavam a conversa com 10 situações problema que eram mais característicos em sala de aula ou que mais ocorriam no dia a dia da escola. Após, pedia-se ao grupo que escolhesse os cinco cartões com situações problema mais representativos para os alunos, e na sequência os três mais representativos. A intenção era iniciar a conversa com o grupo com os três cartões mais característicos e que ocorrem com maior frequência no ambiente escolar. Escolhidos os três mais representativos, iniciava-se o grupo focal questionando a escolha. Cada aluno era indagado a falar e a participar. O entrevistador deixava livre o debate e, por vezes, interferia para que os alunos concordassem ou discordassem da opinião dada pelo colega durante o grupo focal. O objetivo da interferência era perceber situações de influência social entre os membros participantes. O ambiente organizado no grupo focal possibilita o diálogo e a comunicação entre os membros participantes, os comentários expressos por um ou mais membros instigam “os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade da informações; o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas” (GOMES, 2005, p. 281).

A amostra é intencional e os critérios (sexo, idade, escolaridade, diferenças culturais, estado civil e outros) podem variar, devendo, todavia, ter pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto (WESTPHAL; BOGUS; FARIA, 1996). O grupo focal teve como intuito perceber as diferenças de respostas e representações entre os membros do

grupo e relação à temática. Além disso, “proporciona explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal e, ainda, como isto se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais” (RESSEL et al., 2008, p. 780). Dessa forma, os grupos focais permitiram o confronto de opiniões, ideias e crenças a partir do objeto investigado, além da participação e discussão entre os membros participantes, favorecendo a troca de ideias e possibilitando perceber as diferenças e similaridades nas representações dos sujeitos.

O número de sujeitos participantes seguiu o critério que os estudos de grupos focais realizam com o mínimo de seis pessoas (RESSEL et. al., 2008). A intenção era a de aprofundar a temática de discussão, uma vez que já havia sido aplicado o questionário e a entrevista em momento anterior em outros colégios. O grupo focal foi composto por disciplinados e indisciplinados, com seis participantes, sempre procurando mesclá-los, quando possível (QUADRO 03). Em alguns momentos, se fez necessário menos alunos disciplinados e mais indisciplinados, a fim de perceber as influências que um determinado grupo exercia sobre o outro, em outros momentos mais disciplinados e menos indisciplinados.

Quadro 03 – Organização do grupo focal.

Total	Caracterização	Categoria analítica
10 grupos focais com 6 discentes	3 Disciplinados	3 anônimos
	3 Indisciplinados	3 nômicos

Fonte: O autor (2017).

3.4 SOFTWARES DE ANÁLISE

Foram utilizados quatro *softwares* para auxiliar nas análises da pesquisa, devido ao grande número de sujeitos e da capacidade de sistematização das informações. Esses *softwares* operam de uma forma que facilita e possibilita à apreciação e interpretação do conjunto de dados.

3.4.1 ALCESTE

O programa Alceste realiza uma análise lexicográfica do material a ser analisado, que pode se apresentar por meio de entrevistas, questionários, textos diversos, entre outros. Atua em quatro etapas: a primeira faz a leitura e organiza o *corpus*, transformando-os em unidades de contexto elementares (UCE's); já, na segunda etapa, há o cálculo de matrizes de dados e a categorização das UCE's, chamada de classificação hierárquica descendente (CHD); por sua vez, na terceira etapa, formam-se as classes e suas correlações, a constituição do dendrograma e análise fatorial de correspondência. Por fim, a última etapa fornece as UCE's mais importantes de cada uma das classes e outros recursos adicionais do programa (CAMARGO, 2005).

A organização das classes pelo programa aponta para similaridades e diferenças na formação de grupos e calcula a distribuição desses elementos e a especificidade deles em cada classe expressa pelo X^2 (DANCEY; REIDY, 2006). Por isso, o estudo é de natureza mista, de caráter quanti-qualitativo, uma vez que o elemento quantitativo auxilia para a compreensão da análise qualitativa e das relações em que os atores estão envolvidos (CAMARGO, 2005).

3.4.2 SPSS

O *software* SPSS 17.0 é formado “por um sistema de base e por oito módulos de escolha opcional consoante o tipo de pesquisa” (SILVA; SILVA; BARBAS, 2006, p. 10), e é utilizado para análises estatísticas de matrizes de dados. Além disso, o programa possibilita a geração de relatórios tabulados, gráficos, análises descritivas e correlações entre as variáveis.

Para dar início a análise no programa, se faz necessária a construção de um banco de dados no *Excel* ou no próprio *software*, que facilita o trabalho das variáveis. Esse banco de dados constitui-se de um contíguo de informações compiladas numa planilha, constituindo uma matriz de dados, com um número “x” de linhas, dependendo do estudo e “y” de colunas, de acordo com as variáveis e propostas do trabalho. O número de situações “(número de linhas da matriz) deve ser, em geral, maior do que o número de variáveis em estudo (número de colunas)” (MUNDSTOCK et. al., 2006, p. 04).

Com isso, o programa proporciona a criação, definição e modificação de diversas variáveis, sendo possível descrever: o conhecimento da quantidade de casos e cálculos percentuais para cada variável existente no banco de dados; a identificação do número de

situações simples e múltiplas; o entrecruzamento das variáveis; a geração de gráficos e tabelas; as coocorrências e as correlações.

A pesquisa utilizou-se do programa em três momentos, primeiro, para caracterizar os sujeitos da pesquisa, quanto ao perfil e as características dos sujeitos, tendo com isso um aspecto apenas descritivo; segundo, para efetuar análises de correlações, a fim de cruzar os dados, para identificar diferenças quantitativas nas variáveis dos dados; terceiro, para fazer o cruzamento das variáveis das perguntas incluídas nos questionários relativas a perguntas objetivas em relação a indisciplina escolar.

Primeiramente, criou-se um banco de dados no *Excel* com as variáveis da pesquisa e as informações tabuladas por meio dos questionários e entrevistas. Depois disso, lançou-se no *software* SPSS para que fossem cruzadas as informações pela operação *Crosstabs* (tabulação cruzada) presente no programa, com ela é possível cruzar as variáveis e perceber quais dados foram mais significativos de uma representação ou situação. Por meio dessa operação, o programa fornece o X^2 que permite a observação de significação das variáveis. Ao final da análise, o programa emite gráficos e tabelas para uma melhor visualização das informações com a frequência e o X^2 .

3.4.3 NVIVO

O NVIVO é um *software* que possibilita variados tipos de pesquisa com métodos qualitativos, auxilia na organização e análise de informações em dados não estruturados ou qualitativos como questionários abertos, entrevistas, textos diversos, etc. O programa facilita e agiliza o processo de análise das informações, consome menos tempo e possibilita as conexões dos dados e a descoberta de novas informações no processo de apuração dos resultados de uma pesquisa.

O programa atua com a noção de projeto, no qual os dados e as informações geradas durante os processos de análise são armazenadas em um banco de dados (BRINGER; JOHNSTON; BRACKNRIDGE, 2006; LAGE, 2011). O projeto no NVIVO pode ser armazenado e salvo em arquivo. O programa é formado por *Nodes*, também chamados de nós, que podem ser isolados (*free nodes*) ou se constituírem numa árvore de nodes (*Tree nodes*). Os nós são estruturas utilizadas para armazenamento de informações que são codificadas e podem assumir significados diferentes de acordo com a metodologia utilizada na pesquisa. Se a pesquisa for de análise de conteúdo, os nós recebem códigos que podem formar categorias de informação. Há também os *cases*, “que são nós que podem receber

atributos” (LAGE, 2011, p. 203). O *software* também disponibiliza um local para organizar e trabalhar no material de uma forma que facilita a encontrar as informações, o processamento dos dados e a fornecer ferramentas que ajudam nas consultas dos dados de modo mais eficaz.

3.4.4 SIMI

O programa SIMI proporciona a árvore máxima de similitude, sendo feita a partir de etapas realizadas pelo *software* EVOC. A árvore serve para verificar a representatividade das palavras, a força que elas exercem umas sobre as outras. A representação será mais prontamente lembrada pelo número de vezes que a palavra for escolhida em conjunto com a outra, a partir disso, “calcula-se um coeficiente de contingência que é um índice de semelhança clássica” (FLAMENT, 1986, p. 141).

Para ser possível a análise, precisa-se entrar na pasta do EVOC que contenha o arquivo com o final PAR. Depois de algumas análises, a opção AVRIL se constituirá na árvore de similitude, a qual, para salvar, é necessário formatar em imagem, por meio do *print screen*.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A compreensão dos textos foi subsidiada pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a qual é um instrumento de análise interpretativa (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014; OLIVEIRA et. al. 2003), ou seja, um conjunto de métodos de análise de enunciados, representações e comunicações, que de modo sistemático e objetivo procura descrever “o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48). A análise de conteúdo auxiliou na explicação das informações nas etapas do questionário, entrevista e grupo focal.

A análise de conteúdo se efetua por meio de três etapas básicas de estudo: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. A primeira trata da organização do material, em outras palavras da formação do *corpus* da investigação e a sua especificação. A segunda etapa confere a análise do material reunido, já mais aprofundada sendo orientada pelas hipóteses e o referencial teórico, buscando coincidências e divergências de ideias. Por fim, a terceira é a interpretação inferencial, isto é, a análise em si, a reflexão do material, as correlações e a conexão de ideias (BARDIN, 2011).

CAPITULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, as informações foram coletadas e analisadas pelo pesquisador, com o auxílio dos *softwares*. Para tanto, os resultados estão organizados em três momentos. Num primeiro momento, apresentam-se as informações e análises obtidas no questionário. Na sequência, analisam-se os dados coletados na entrevista e, por fim, os achados obtidos nos grupos focais. A triangulação dos dados permitiu traçar os indícios das minorias ativas no contexto escolar referente à indisciplina.

4.1 QUESTIONÁRIO: IDENTIFICAÇÃO E FREQUÊNCIA DOS ATOS INDISCIPLINADOS

A primeira etapa da pesquisa ocorreu com o questionário aplicado em seis colégios de Ponta Grossa-PR com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O questionário teve como finalidade buscar nas opiniões e relatos dos alunos as considerações a respeito da indisciplina escolar. Uma das primeiras questões buscou explorar a percepção dos alunos em relação à indisciplina escolar, isto é, sua autoavaliação, se os mesmos se consideravam alunos indisciplinados ou disciplinados (TABELA 09).

Tabela 09 – Percepção a respeito da indisciplina escolar

Você se considera um aluno disciplinado?		
Informações	Frequência	%.
Não responderam	30	5,5
Sim	377	66,4
Não	125	22,0
Meio termo	35	6,2
Total	567	100,0

Fonte: O autor (2018).

A análise realizada pelo pesquisador com o auxílio do *software* SPSS apontou que 66,4 % dos alunos consideravam-se disciplinados, enquanto que 22% indisciplinados, 6,2% meio termo (disciplinado ou indisciplinado) e 5,5% não responderam. Pelo aspecto quantitativo, pôde-se notar que a escola não está um caos, que já não se possa mais existir meios de lidar com as situações adversas da indisciplina. O índice revelou que há uma

razoável parcela de alunos que se consideram indisciplinados, contudo, essa quantia não se mostra tão alarmante no contexto escolar.

Os atos indisciplinados dificultam o bom convívio em sala de aula, não permitindo a explicação dos professores e a participação dos alunos nas discussões referentes ao currículo escolar. Eles ferem e questionam as regras criadas pela escola e pelos professores como peça chave de convivência ao processo de ensino e aprendizagem. Mas esses atos indisciplinados não podem ser confundidos como sinais de agressão, rivalidade ou similares à violência. Os comportamentos indisciplinados são aqueles que “burlariam as regras escolares, dificultando o “bom andamento da aula”. Em certos casos, esses comportamentos chegariam mesmo a questionar diretamente a autoridade dos docentes” (SILVA; MATOS, 2014, p. 717).

Os comportamentos de indisciplina são causadores de perturbação e incomodo no meio escolar, porém, nem tudo pode ser interpretado como sinal de indisciplina. Alguns atos como o questionamento ao conteúdo ministrado ou a uma situação de explicação do professor não pode ser considerado como ato indisciplinado ou que estaria prejudicando as práticas escolares. O questionamento é algo que envolve as relações interpessoais e gera contribuições às ações escolares e para o amadurecimento dos alunos. Assim, por vezes, uma ação em sala de aula na visão do aluno não será entendida como indisciplina, mas como algo natural ou até mesmo superficial que não seria uma falta ou exagero (AQUINO, 1996).

A frequência com que ocorre a indisciplina escolar é algo recorrente e que perpassa a relação de professores e alunos no cotidiano das instituições escolares. Contudo, esses atos indisciplinados podem variar de uma aula para a outra e podem ocorrer de diferentes formas e ações de acordo com a percepção dos alunos (TABELA 10).

Tabela 10 - Frequência dos atos indisciplinados em sala de aula

Dados	Frequência	%
Não respondeu	8	1,4
Todas as aulas	193	34,0
Algumas aulas	312	54,9
Poucas aulas	53	9,5
Nenhuma aula	1	0,2
Total	567	100,0

Fonte: O autor (2018).

Os atos indisciplinados ocorrem em algumas aulas (54,9%) e em todas as aulas (34%), respectivamente somando 88,9% do total. A indisciplina é um problema que revela preocupação quanto às práticas escolares, indício de uma escola que parece estar desinteressante e desestimulante devido a inúmeras situações, como o relacionamento entre docentes e discentes, o sistema educativo desigual, propostas curriculares desconectadas do contexto social, etc (CALDAS; HÜBNER, 2001). O que parece que os alunos estão tentando expor é que as práticas adotadas pela escola no que tange às regras, conteúdos e às aulas ministradas pelos professores não estão proporcionando satisfação, uma aprendizagem consistente e estão distantes das necessidades e expectativas dos alunos.

A sociedade passa por mudanças e a escola passa também por esses momentos, mas, muitas vezes, a escola insiste em regras e normas que já estão há anos conservando práticas socioculturais que já não fazem sentido para o atual momento histórico (AQUINO, 1998). Por exemplo, a exigência do total silêncio e a obediência cega às regras é algo que encontra resistência numa sociedade democrática. Em outro momento histórico, talvez fosse algo que era solicitado e acatado, mas hoje a escola é plural, de diferentes classes sociais, que almejam diferentes formas de ação das escolas e dos professores.

A resistência dos alunos é evidente no espaço escolar, e “pode significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos” (AQUINO, 1996a, p. 53). Do confronto e do acirramento da relação professor e aluno decorrem ações inter cruzadas pelo desrespeito e desafio, os quais poderiam ser minimizados por uma organização escolar democrática, na relação com os conteúdos, com a construção dos alunos junto às regras e na proposta metodológica participativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

4.1.2 A influência em relação aos atos indisciplinados e justiça frente a atos considerados indisciplinados

As informações do questionário foram analisadas com o auxílio do programa ALCESTE, a fim de constatar as situações de influência dos indisciplinados em relação aos disciplinados (FIGURA 09). Desse modo, como resultado da análise, configurou-se um *corpus*, com o total de 568 U.C.I. Em seguida, a execução do programa computou 654 unidades de contexto elementares (U.C.E's) com 86% de aproveitamento. O programa realizou a classificação hierárquica descendente (CHD) apontando para 2 classes inter cruzadas.

As questões analisadas foram: a) Teve algum momento que você já foi acusado de indisciplinado e não estava sendo indisciplinado? Ou já viu uma situação que um colega foi acusado de indisciplina sem motivo? Explique; b) Por que alunos que sempre foram disciplinados “vão na onda” dos alunos indisciplinados?

Figura 09 – Indisciplina e influência no contexto escolar. Classes realizadas a partir do *software* Alceste.

Corpus Indisciplina e influência, 568 u.c.i, 654 u.c.e, 86.85 %					
Classe 1, Influência indisciplinado/disciplinado, 291 u.c.e, 38.81 %			Classe 2, Acusações injustas, 363 u.c.e, 61.39 %		
Palavras	N	X ²	Palavras	N	X ²
Onda	64	67,19	Professor	147	89,19
Vão	62	66,96	Conversa	130	80,97
Achar	76	40,9	Aula	82	42,72
Influência	39	26,42	Atenção	65	37,42
Alunos	208	22,18	Sala	67	35,08
Burros	15	19,15	Colega	46	29,2
Cabeça	17	18,7	Chamar	50	19,08
Disciplinados	89	16,59	Falar	49	16,79
Populares	14	14,83	Fazer	49	16,79
Fraca	16	12,5	Assunto	17	13,99
Seguir	9	11,38	Explicação	20	13,87
Querer	52	10,23	Atrapalhar	32	13,46
Vai	29	8,76	Hora	42	13,16
Algazarra	6	7,55	Acusar	40	13,15
Mostrar	6	7,55	Prestar	16	13,15
Nerds	6	7,55	Puxar	14	11,47
Quiser	6	7,55	Situação	14	11,47
Tongos	6	7,55	Passado	16	10,54
Pessoa	26	6,34	Bolinha	12	9,8
Legais	9	6,31	Tirar	27	9,74
Ajuda	5	6,29	Dia	14	8,9
Cansar	5	6,29	Sai	10	8,14
Ficarem	5	6,29	Virar	13	8,08
Maria	5	6,29	Meio	12	7,27
Torna	5	6,29	Quieto	17	7,27
Mente	11	5,17	Começar	55	7,25
Certinho	4	5,02	Culpar	19	7,09
Futuro	4	5,02	Menina	14	6,8
Bola	6	4,87	Jogar	16	6,53
Fácil	6	4,87	Ano	8	6,49
			Distração	8	6,49
			Gritar	8	6,49
			Pedir	8	6,49
			Perder	8	6,49
			Tentar	8	6,49
			Diretora	11	6,47
			Papel	11	6,47
			Muita	10	5,68
			Prova	10	5,68
			Dar	7	5,67
			Exemplo	7	5,67
			Gracinha	7	5,67
			Piadas	20	5,03
			Lado	9	4,89
			Acusar	6	4,85
			Carteira	6	4,85
			Colar	6	4,85
			Direção	6	4,85
			Olhar	6	4,85
			Perguntar	6	4,85
			Veem	6	4,85
			Atividades	13	4,4
			Explicar	13	4,4
			Disciplina	8	4,12
			Acontece	22	4,05
			Alta	5	4,04
			Desconcentra	5	4,04
			Discutir	5	4,04
			Livro	5	4,04
			Matéria	5	4,04
			Paralelas	5	4,04
			Sair	5	4,04
			Teve	5	4,04

Fonte: O autor (2018).

Apesar do direcionamento em relação às questões abordadas, a análise apresenta elementos que fundamentam e abrem a discussão em relação a indisciplina escolar e as minorias ativas. Há uma produção discursiva colada às perguntas, mesmo assim, é possível desdobrá-las nos constituintes das respostas (GHIGLIONE; MATALON, 1993).

A classe 1 (38, 61%), denominada de **Influência dos Indisciplinados**, expôs as palavras “influência” e “alunos”, o que sugere a influência dos indisciplinados em relação aos disciplinados. Por meio dessa classe, os alunos também relataram que os colegas vão na “onda” dos indisciplinados, classificando-os de “burros”, “tongos”, “Maria vai com as outras”, os quais possuem a “mente fraca” e, por vezes, seguem os indisciplinados para serem “populares”, “conhecidos” e “legais”, bem como para se enturmarem com os demais alunos da sala de aula.

A classe reflete a opinião das maiorias anômicas, as quais se definem por meio de explicações genéricas, sem objetividade e clareza, em que apenas reforçam o *status quo*, como no caso de “burros”, “tongos” e “Maria vai com as outras”. Como as representações compõem sistemas mais amplos, pode ser que haja uma fonte de influência de adultos, da mídia ou das conversações comuns aos adolescentes ao se referirem a essas palavras, mas não explica o motivo do aluno ser contrário à norma ou questionador da mesma, então pode ser considerada uma visão anômica. Os disciplinados “vão na onda” porque querem e estão cientes do que fazem. Entende-se aqui uma situação de maioria anômica, pois não há uma razão aparente ou sólida para explicar o fato. Ainda assim, há uma simples negação do aluno por uma visão unilateral e conservacionista.

Os disciplinados são burros, porque querem ficar populares ou ter a confiança dos indisciplinados (Suj. 86).

No momento em que a pessoa tem a mente fraca é influenciada (Suj. 05).

Os alunos são influenciados por terem a mente fraca (Suj. 118).

As respostas dos alunos se referindo aos colegas com palavras pejorativas, como “burros” e “tongos” mostram que a própria relação entre os discentes não é baseada na cooperação e respeito. As situações escolares e os conflitos não se resumem à relação de professores e alunos, por isso, acabam extrapolando a questão da prática e formação docente. Essas respostas de modo depreciativo ferem as relações de alteridade, demonstrando que não

se está trabalhando em termos de uma educação moral que valorize a escola democrática (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Ao se referirem aos alunos populares, conhecidos e legais da escola, há uma ideia de que existe uma norma, um motivo aparente, deixando transparecer uma visão nômica de maioria a respeito do assunto. Há uma ideia de pertença a um grupo social e o grupo de adolescentes “passa a criar sistemas semióticos (gírias, estilos de vestimenta e corte de cabelo, por exemplo) que são incorporados à chamada cultura juvenil típica de cada geração” (OLIVEIRA, 2006, p. 433). Dessa forma, o adolescente tende a criar a sua própria forma de socialização e também a criar novas formas de agir que partem do “entrecruzamento de elementos da cultura coletiva e da cultura pessoal dos integrantes, diante dos quais o adolescente pode ter maior ou menor influência na criação de novidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 433). Trata-se de uma mescla entre o social e o individual que, ao mesmo tempo, o jovem possui uma identidade que precisa ser única, porém é necessário participar de um grupo, isto é, “deixa de ser ele mesmo, deixa seus ideais para assumir os ideais do grupo, confunde o seu eu com o seu meio” (ULLER, 2006, p. 51).

Mesmo com os posicionamentos depreciativos, os disciplinados tentam seguir os indisciplinados por serem populares e se identificarem com as suas ações. Isso demonstra que a situação da influência social pode estar acontecendo, uma vez que a identidade dentro de um grupo pode favorecer à influência social (MOSCOVICI, 2011). Do mesmo modo, não há um ataque ou reclamação referente aos indisciplinados, chamando-os de algo pejorativo ou negligenciado, eles não são negados. De algum modo, os indisciplinados conseguem trazer para o seu lado os alunos disciplinados, seja para não se sentirem isolados e se enturmarem com o restante do grupo ou pela vontade de estar do outro lado e desviar do conteúdo da aula.

A classe, ainda, aponta para um quadro de representação de influência, na qual os indisciplinados conseguem convencer os disciplinados a participarem nas ações de indisciplina. As razões para seguir o indisciplinado estão constituídas de falas ancoradas na ideia de “pertencimento”, em que o aluno quer fazer parte do grupo.

Vão na onda dos indisciplinados por “zueira” (Suj. 156).

Alguns alunos são isolados, sem amigos, vão na onda dos indisciplinados para ficarem conhecidos (Suj. 64).

Os alunos vão na onda para não ficarem excluídos (Suj. 141).

Por diversão, às vezes, para mudar a rotina na sala (Suj. 43).

Os alunos simplesmente utilizam de um argumento que desqualifica o aluno que é influenciado, que, por vezes, o aluno age de uma maneira vaga, sem objetivos claros, isto é, sem saber o porquê das suas ações. Essa resposta tem uma tendência a ser de uma maioria, pois não há argumentos sólidos e estilos de comportamento que os definam, como a consistência, autonomia, flexibilidade, etc.

Há uma intenção por parte do aluno de se tornar conhecido, ou seja, uma manifestação de proteção e evitamento do abandono. Por exemplo, se o aluno estiver isolado poderá sofrer ações de bullying. O aluno tenta se enturmar, algo muito comum da adolescência, assim “o jovem tem necessidade de ser reconhecido pelos «outros», o que faz acentuar o desejo de pertencer a um grupo de referência” (SENOS; DINIZ, 1998, p. 268). A ideia de grupo adquire uma característica essencial na vida dos jovens “e uma importante fonte na construção da identidade social” (SENOS; DINIZ, 1998, p. 268). Esses grupos podem ser formados fora do ambiente escolar e se coaglutinarem na escola, como podem ser formados dentro do espaço escolar e se constituírem como “uma forma de participação social, no sentido da adesão a determinadas atividades” (GOUVEIA-PEREIRA et. al., 2000, p. 192). Os grupos dos quais os alunos fazem parte contribuem para o entendimento das relações sociais escolares e podem ajudar a clarificar suas posições e opiniões a respeito da indisciplina escolar. A intenção de participar de algum ato indisciplinado pode estar associada à situação de não se sentir isolado ou excluído da turma e isso faz com que o aluno opte pela negativa das atividades escolares e a insubordinação.

Não há como desvincular as situações emocionais e afetivas dos alunos distanciando-as das elaborações de conhecimento, uma vez que elas são decisivas principalmente na relação de professor-aluno e aluno-aluno. Os sentimentos e ações dos alunos não estão descolados das suas elaborações mentais e representações de mundo. Por isso, esse desejo de “ir na onda” do indisciplinado, por vezes, está ligado a ideia de pertença ao grupo e de se sentir parte de alguma coisa. As manifestações dos alunos estão carregadas de afetividade, que se constitui da “energética das condutas” (PIAGET; INHELDER, 1986, p. 97), motivando e fazendo com que as ações sejam intencionais e efetivas.

A mudança na rotina escolar expressa pela diversão revela um aspecto precário da função da escola como relatado na fala do aluno. Expõe a escola como um ambiente desinteressante, que não está conseguindo cativar o alunado, sendo a dispersão em torno do aspecto pedagógico aparente (AQUINO, 1996a). Dessa maneira, os atos indisciplinados aparecem como algo que desloca a visão do aluno para uma situação mais interessante, isto é, a seu modo de ver mais atrativa. O que leva a um (re)pensar dos objetivos educacionais da

escola. O que a escola propõe ao aluno? O que a escola tem feito para modificar suas práticas escolares? Dessa forma, a cada grupo cabem papéis socialmente atribuídos que se estabelecem. Contudo, há reações de ambas as partes que tendem a agir e esses papéis estão cada vez mais distantes por diversos interesses sociais, pessoais e culturais (GOFFMAN, 2007).

A escola, apesar de sua falta de apoio e dificuldades, ainda é tida como um ambiente de conhecimento, saberes e práticas que almejam valorizar o sujeito em sua integridade, socialização e diversidade (JUSTO, 2010). Entretanto, não é o que está sendo descrito pelos alunos que não conseguem empreender e valorizar as práticas docentes e seguir o discurso do contexto escolar como algo que lhes permita avançar no mundo do conhecimento e para o convívio em sociedade.

A interpretação a respeito dos atos indisciplinados e da mudança de uma nova forma de conduta escolar pode estar indicando “uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática” (AQUINO, 1998, p. 05). A fala dos alunos pode estar indicando uma mudança na forma que a escola trabalha e atua no cotidiano. Por isso, “a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno” (AQUINO, 1998, p. 05).

O aluno não é mais um sujeito passivo que aceita abertamente as imposições que são dadas, há um novo sujeito histórico, globalizado e diferente de tempos atrás. É um novo sujeito, ativo e atuante, questionador e conhecedor de si e do mundo. Assim, é comum vermos um apego ao passado, ou seja, certa nostalgia da parte dos professores pela escola de antigamente, na qual algumas situações que ocorrem nos dias atuais, não aconteciam com frequência na escola onde esses professores estudaram (AQUINO, 1998). No entanto, não é o que demonstra a pesquisa de Correia (2007), ao analisar livros de ocorrências da década de 1960 e 1970 de duas escolas paranaenses, é possível perceber que havia uma disciplina imposta e coercitiva, mas apesar disso, “pode-se notar que a escola de outrora não era tão harmoniosa como apregoam hoje alguns professores” (CORREIA, 2007, p. 07). Os alunos eram contrários a muitas normativas autoritárias existentes e almejavam a participação em diversos aspectos da escola, principalmente das decisões de suas trajetórias escolares. A escola tida como algo a ser lembrado pelos professores nos dias hoje “era uma escola construída a serviço de uma ideologia política e social dominante” (CORREIA, 2007, p. 11).

Enfim, uma escola discriminatória, autoritária, que atendia aos serviços da elite e legitimava o *status quo* vigente.

Há instaurado um conflito de gerações nas práticas escolares, na qual os professores se sentem angustiados com os atos indisciplinados, porém, se esquecem de que há um novo momento histórico, que não condiz com o tempo de quando foram alunos. Seguindo o raciocínio de Filho (2012), professores e estudantes compreendem que existe um conflito entre as partes e também sabem das dificuldades de enfrentamento e negociação desse conflito no meio escolar. Há uma ambivalência quanto às perspectivas esperadas de ambos os atores escolares, além de divergências quanto aos processos de funcionamento e realização das práticas didático-pedagógicas. O aluno anseia por um aprofundamento em relação à hierarquização escolar, às dinâmicas propostas “de um tratamento individual para as atividades de ensino/aprendizagem” (FILHO, 2012, p. 124). Aqui, o aluno entendido como um sujeito no quadro de relações escolares sem um poder de mudança, ou seja, como minoria. Por sua vez, os professores estão salvaguardados pela retórica majoritária, privilegiando táticas disciplinizadoras e que reforçam as ações coercitivas. Legitimadas, em parte, por uma parcela de alunos, demais agentes escolares e, em maior parte, também aceitas pelas famílias.

Os professores se sentem ameaçados diante da nova configuração social, pelas instituições e principalmente pelos alunos que estão cada vez mais dispostos a enfrentamentos (PENNA, 2010). Porém, o conflito poderia ser saudável, caso professores e alunos “passassem a considerar parte do que ocorre no ambiente escolar com cada indivíduo e grupo envolvido como resultado de escolhas normativas/ideológicas a serem examinadas e modificadas por todos com cuidado” (FILHO, 2012, p. 139), levando em conta a situação e os posicionamentos dos envolvidos.

A influência dos alunos indisciplinados ocorre de diversas maneiras, apenas como algo imediatista, como uma forma de chamar a atenção e outras vezes para que se enturme com o restante da turma. Trata-se de uma esfera intersubjetiva (JODELET, 2009), na qual a pertença do sujeito ocorre na troca de informações entre os indivíduos, das relações interpessoais, “apontando em particular as elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta” (JODELET, 2009, p. 697). Além disso, essa esfera de pertencimento refere-se “às trocas e às interações pelo viés das quais se forjam, no consenso ou no dissenso, representações compartilhadas nos grupos definidos” (JODELET, 2015, p. 323).

A classe 2 (61, 39%), denominada de **Acusações Injustas**, se destaca pelas palavras: “professor”, “conversa”, “atenção”, “aula”, “chamar” e “exemplo”. A classe sugere as

acusações dos professores aos alunos de forma insustentada, ou seja, situações do cotidiano em sala de aula que são resolvidas de maneira equivocada. Os alunos relatam as ações injustas e precipitadas da parte dos professores, que extrapolam os limites da autoridade com acusações e ameaças.

Eu fui acusado de derrubar uma carteira e a professora falou mal de mim, um monte de palavrão, mas quem tinha derrubado foi um colega que estava do meu lado (Suj. 11).

Os indisciplinados começam a atentar, jogar bolinha, aí começa o fervo. Uma vez a professora passou um filme e falou que eu estava deitada na carteira conversando, mas eu estava prestando atenção no filme (Suj. 30)

Quando o meu colega estava falando na aula e eu fui acusada no lugar do aluno (Suj. 34).

Já vi uma situação, quando um amigo só estava pedindo explicação a professora simplesmente disse que o aluno estava atrapalhando a aula e foi encaminhado para a direção (Suj. 119).

Ficam fazendo piadas não param de conversar. Estavam conversando perto de mim e a professora chamou e pediu para eu parar de conversar (Suj. 282).

Quando estou conversando e na hora de jogar bolinha de papel. Eu estava no meio de dois alunos e os alunos jogaram bolinhas de papel e a professora me mandou junto para as pedagogas (Suj. 301).

As situações relatadas pelos alunos estão ligadas a questões morais de justiça, essas condições corriqueiras do ambiente escolar perpassam os três tipos de justiça definidos por Piaget (1994): a justiça retributiva, a justiça distributiva e a justiça eminente. A primeira estaria ligada à sanção, na qual o ato transgressor tem de ser corrigido de maneira correspondente, ou seja, aos atos mais severos, punições mais severas, aos atos mais leves punições mais leves. Por sua vez, a segunda seria o oposto da sanção, isto é, o ato ou o agravo pode ser compreendido pelas condições e intenções, mas não pelo ultraje em si. Por fim, a justiça imanente é caracterizada pela ação e coação de uma autoridade investida de poder, na qual a justiça é imutável. Em grande parte, as sanções que mais ocorrem na escola são de natureza heterônoma e retributiva, no qual se pune pelo ato em si e não pelo motivo e intencionalidades que levaram as ações.

A relação entre professores e alunos é tensa e acompanhada de julgamentos morais. De um lado, os alunos por meio de atos indisciplinados buscam um meio de desviar o andamento da aula ou tentam resistir às práticas de injustiça no ambiente escolar. Contudo, não é algo simples, uma vez que o poder disciplinar demanda da figura do professor, da equipe pedagógica e direção escolar. As denúncias no convívio escolar ocorrem com

frequência por parte dos alunos, o que pode vir a demonstrar uma gama de situações “injustas” por parte dos professores em querer punir a sala como um todo. De outro lado, os professores se defendem enviando os alunos à equipe pedagógica ou à direção para promover os encaminhamentos e atividades da aula.

A objetividade da indisciplina se caracteriza no comportamento e nas ações cotidianas em sala de aula como jogar uma bolinha de papel no colega, em derrubar uma carteira, no ato de conversar, etc. São situações que poderiam ser dialogadas no próprio contexto da aula com o professor, porém, grande parte desses acontecimentos são encaminhados para fora da sala de aula, terceirizando a atuação docente e distanciando as relações afetivas do processo de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2014).

Os alunos estão denunciando as injustiças cometidas em sala de aula pelas autoridades escolares, como uma forma de defesa e justificativa de suas ações. As situações apareceram durante o questionário com a questão: se algum aluno já teria sido questionado pelo professor por algo que não havia cometido. As respostas em sua maioria demonstraram que são várias as vezes que essas ações acontecessem, o que fica claro que a escola é um espaço de injustiças (BELUCI; SHIMIZU, 2007). As falas dos alunos revelam ações nocivas e preocupantes ao ambiente escolar, dificultando em muito as ações pautadas em relações simétricas e de alteridade. Nessa situação, podemos perceber ações heterônomas, na qual se pune de maneira deliberada e de forma autoritária, isto é, se pune levando em conta a justiça retributiva, de acordo com a quantidade dos atos indisciplinados.

O estudo de Beluci e Shimizu (2007), realizado com alunos, revela que mais de 76% dos professores cometem injustiças, são exemplos dessas situações: a) a punição de toda a turma devido ao comportamento de um aluno; b) a acusação ou punição do professor a um aluno que nada fez; c) o professor eleger alunos favoritos; d) nota baixa por comportamentos inadequados dos alunos; e) o professor xingar ou humilhar os alunos. Esses dados corroboram os resultados encontrados por Menin e Macedo (1985). De certa forma, são práticas frequentes e, por vezes, instigadas pelos professores, o que acarretaria em mais acusações e punições e menos cooperação e justiça distributiva. Os professores acabam punindo os alunos de várias formas, de um lado, com o uso de notas baixas, por meio do comportamento até mesmo de forma injusta; “por outro lado, os próprios colegas são apontados como injustos nas relações entre si e desrespeitosos com seus professores” (CARBONE; MENIN, 2004, p. 268).

A fala dos alunos referente à influência dos indisciplinados justifica-se no fato de haver um cansaço em “ser certinho”, quer dizer, o aluno não acha justo – novamente a noção

de justiça – as notas que os colegas indisciplinados tiram ao longo do ano ou pelo fato de não estarem dispostos a seguir as regras e normas a risca. Não há uma relação direta entre a indisciplina e a relação de ensino e aprendizagem, se levados em conta o aspecto da nota em sala de aula.

Às vezes os alunos acham legal porque nem sempre é bom ser certinho (Suj. 04).

Não sei explicar direito, mas tipo eu vou muito “na onda” porque cansa ser certinho e ver os outros zoando e ganhando a mesma nota é ruim (Suj. 73)

Porque querem ter outras experiências e se cansaram de serem certinhos (Suj. 102)

Porque chega um tempo que cansam de serem os certinhos, os nerds (Suj. 451).

A possibilidade de desobediência, a impulsividade e a originalidade são alguns dos atrativos das minorias. Todos esses atrativos somados à capacidade de perigo e desvio para a inconformidade simbolizam algo que não pode ser ignorado. A busca pela originalidade e diferença propõe alternativas ao campo majoritário e são elementos, aos quais os adolescentes tentam utilizar e que os professores talvez não consigam alcançar e provocar no momento da aula com seus alunos (AQUINO, 1998).

Percebe-se o caráter de aceitação dos indisciplinados pelos demais colegas e uma tendência de rejeição àqueles colegas que são tidos como “certinhos” ou “nerds”. Nesse ambiente escolar de tipologias, há grupos distintos “e tipos de conduta que os segmenta e permitem construir territórios de reconhecimento do outro, no mundo cotidiano das interações: os folgados, os stressados, os *nerds*, os populares” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 373).

O momento da adolescência sugere representações sociais que vão de um extremo ao outro. Em tempo, apresentando-se de modo mais radical e de outro totalmente definido e majoritariamente cristalizado. Os alunos não querem ser rotulados como “certinhos” ou “nerds”, por isso buscam uma visão alinhada à rebeldia, por não perceberem os motivos de se estar na escola representada como algo que os limita e subjuga. A adolescência está aliada à noção de identidade que também está associada às relações sociais, em sala de aula, na família, na mídia, etc. Todos esses elementos contribuem para a formação do adolescente (AMPURO; ALCES; CÁRDENAS, 2004). Diante das dinâmicas do ambiente escolar, o jovem quer ter reconhecimento, popularidade, chamar a atenção e estar visível aos demais, isto é, não quer passar despercebido e cair no anonimato. Por isso, quanto mais popular, mais terá pessoas ao seu redor e será lembrado futuramente. Do contrário, o aluno que é tido como

certinho é desvalorizado e há uma apreciação negativa diante dele. Aliado a esse fator, da parte de alguns professores, não se destaca as particularidades dos alunos que participam das atividades, não há elogios, como se fosse algo dado como uma condição, ou seja, resolveu a atividade porque tinha que ser feita e nada mais do que uma obrigação em realizá-la. O elogio pode suscitar uma valorização e motivação ao aluno, além de um ideal afetivo e de comprometimento que “fortalece o sentimento de autoeficácia e promove a autodeterminação quando sinaliza os progressos obtidos através de uma atividade ou aquisição de um novo conhecimento” (ECCHELI, 2008, p. 204).

O fato do cansaço aponta que há uma situação social mais ampla, que não garante que o aluno sendo “certinho” será considerado moralmente correto. Mas, que de alguma forma, esse cansaço de fazer o certo não está sendo satisfatório para os alunos. Ser certo ou errado, por exemplo, já não significa sinônimo de benevolência ou a garantia de notas, o que seria uma barganha pelo seu comportamento disciplinado. Por isso, o aluno opta, algumas vezes, pela fuga às tarefas escolares para manter uma identidade mais voltada à indisciplina e deixar de ser o “nerd”. O aluno ser quieto e calado não está relacionado à aprendizagem, mas exclusivamente a uma característica comportamental. Ser sempre o certinho é algo que, em certos momentos da adolescência, é algo pejorativo e negativo, visto que é preciso se arriscar e estar sempre aberto a novas possibilidades (AMPURO; ALCES; CÁRDENAS, 2004).

O aluno assume seu papel de questionador e de ir na contramão das atividades escolares, para ser aceito no grupo de rebeldes. O aluno faz o seu papel de reivindicar e não participar da aula em termos de conteúdo e aprendizagem para ser aceito ou ao menos notado como alguém distante do estereótipo de “certinho” e “nerd”. Essas ações destoam do contexto majoritário, da conformidade da escola, da aceitação passiva das normas, fazendo com que os alunos desviem para o lado minoritário, que questiona e rejeita determinadas práticas baseadas na pura obediência e a deixarem de ser soldadinhos de chumbo, para serem sujeitos atuantes e participantes (AQUINO, 1996).

4.1.3 Questionário: informantes com indícios de minorias ativas

Os alunos participantes do questionário apresentaram indícios de minorias ativas, uma vez que as suas respostas foram retiradas de trechos que continham características que pudessem presumir os grupos minoritários (APÊNDICE I), isto é, com informações que apresentam os estilos de comportamento necessários à situação de inovação social. As frases retiradas do questionário expressam os estilos de comportamento utilizados para definir as

ações e explicá-las. Os estilos de comportamento que mais se destacaram nas respostas dos informantes foram à consistência e a equidade.

Porque os alunos acham legal serem indisciplinados. CONSISTÊNCIA (Suj. 21).

Os alunos acham os seus atos divertidos e muitas vezes querem se misturar. CONSISTÊNCIA (Suj. 89).

Os indisciplinados acham legal chamar a atenção, fazer graça porque a maioria dos indisciplinados são sempre mais populares. CONSISTÊNCIA (Suj. 97).

Por que os indisciplinados sempre vão achar mais legal. CONSISTÊNCIA (Suj. 139).

Conversando, porque os indisciplinados influenciam e falam que é legal. CONSISTÊNCIA (Suj. 176)

Na conversa e porque é legal ser indisciplinado. CONSISTÊNCIA (Suj. 210).

Porque é legal ser indisciplinado. CONSISTÊNCIA (Suj. 263).

Nas brincadeiras, quando os outros ajudam com risadas e porque os alunos acham legal ser indisciplinado. CONSISTÊNCIA (Suj. 267).

Porque é legal ser indisciplinado. CONSISTÊNCIA (Suj. 356).

Os disciplinados acham engraçado o que os indisciplinados fazem. CONSISTÊNCIA (Suj. 471).

Porque o indisciplinado é legal. CONSISTÊNCIA (Suj. 476).

Porque os alunos começam a conversar e veem que é legal. CONSISTÊNCIA (Suj. 146).

Porque é muito legal fazer indisciplina. CONSISTÊNCIA (Suj. 268).

Nas aulas chatas, em momentos que os indisciplinados parecem mais legais que o professores. CONSISTÊNCIA E RIGIDEZ (Suj. 27).

Os alunos apresentam opiniões definidas e explicam que para serem indisciplinados ou serem influenciados pelos indisciplinados seria porque eles apresentam atributos, como por exemplo, “ser legal”, ou seja, o que o indisciplinado faz em sala de aula em relação à conversa e à bagunça são mais atrativos do que o interesse pela aula. A consistência no comportamento do indisciplinado, isto é, a sua insistência, faz com que o aluno disciplinado siga essa liderança no dia a dia, seja pela distração em trocar informações com o indisciplinado ou para não ser “zoadado”. Os alunos procuram não se isolar em sala de aula, por isso, acabam formando pequenos grupos com afinidades entre si. Caso não consigam uma interação em grupo, os alunos podem acabar sofrendo “retaliações” e serem chamados de “nerds”, termo pejorativo entre os estudantes, que se refere aos alunos que estudam e se dedicam demasiadamente aos estudos. Ser legal e aceito perante o grupo de colegas numa escola faz parte de um conjunto de regras tácitas da cultura juvenil. Por isso, esse momento de

aprovação social “sinaliza a relação entre uma idade de auto-elaboração, de reconstrução da identidade” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 367) e a autopromoção da imagem de si próprios e ante os outros.

Como apontado nos estudos, para a Psicologia Social, de visão funcionalista, as pesquisas enfatizaram por muito tempo as questões ligadas à conformidade, sendo o desvio e a dissidência considerados como um problema. Com os estudos publicados por Moscovici e colaboradores, o desvio, a insubordinação, a rebeldia passaram a ser pensados de uma forma diferente. No caso aqui abordado, os indisciplinados são vistos como um problema em sala de aula, que estão fora de sintonia e quebrando as regras, fazendo com que a sala de aula perca o seu *mainstream* e o equilíbrio das relações (AQUINO, 1998). Os indisciplinados serão totalmente rejeitados ou normalmente admirados pelas suas ações, pois elas são contranormativas, indo contra o regime autoritário da escola que também não é bem visto pelo restante dos alunos da escola. Dessa forma, para que os alunos disciplinados sejam aceitos no grupo de indisciplinados, precisam agir ou aceitar determinadas premissas ligadas ao grupo ou indivíduo indisciplinado, como a conversa, a brincadeira, “ser legal” e popular. Parece que o disciplinado busca “vir a ser” indisciplinado, pelo menos, nas situações que não sejam de uma maneira tão ofensiva, como xingamentos, por exemplo.

Os disciplinados almejam vir a ser indisciplinados para que possam ser notados no contexto escolar. Esses alunos com indícios de minorias ativas buscam encontrar reconhecimento e aprovação social, por isso apresentam propósitos em suas ações (GARCIA, 2015). Dessa forma, as minorias querem ser visíveis e ter reconhecimento social e assim promover inovações sociais (MOSCOVICI, 2011). Essa visibilidade parece estar ligada à popularidade e ao fato de ser legal. Essas duas características dos sujeitos indisciplinados fazem com que haja uma influência na forma de identificação com o indivíduo minoritário indisciplinado. A insistência em ser e agir de modo diferente faz com que a minoria crie um conflito entre si e a maioria da sala e, assim, gerar uma polarização dentro do espaço escolar. As pessoas, quando confrontadas com um ponto de vista distinto, precisam tomar uma decisão e uma escolha: se vincular ao ponto de vista da maioria existente ou escolher a ação inovadora da minoria (MUGNY, 1982). No contexto escolar, os disciplinados acabam sendo influenciados pela ação inovadora da minoria e seguem em busca da popularidade e de serem legais.

A ação de “ser legal” – no viés da diversão e entretenimento – é entendida pelos alunos pelo aspecto positivo, sendo atrativo e com maior interesse do que a explicação do professor e as atividades realizadas em sala. Podemos notar isso, como um sinal de que

alguma coisa não está conseguindo ser feita em relação ao chamamento dos alunos para o conteúdo ministrado em sala de aula.

A identificação é uma das formas de influência social presentes no contexto escolar entre a maioria e minoria. A influência minoritária decorre dos estilos comportamentais que fazem com que a maioria se identifique e siga a proposta minoritária (MUGNY, 1982). Assim, na sala de aula, quando há aulas “chatas”, sem sentido, os alunos se identificam com os indisciplinados, pois é a influência mais próxima e que apresenta uma fuga às regras e normativas escolares, e com uma proposta mais interessante que a aula ministrada. Por isso, os disciplinados se identificam com as atitudes dos indisciplinados, isto quando não reforçam as suas ações (in)diretamente por meio da aceitação dos atos indisciplinados. Além disso, os indisciplinados com indícios de minorias ativas cumprem um papel de promover o (re)pensar as práticas pedagógicas e normativas escolares.

Os indisciplinados podem ser rebaixados, se não completamente rejeitados e excluídos, numa tentativa de se fazer calar e negar as suas ações, mas se pensarmos em termos de sociedade, “os grupos nos quais nos encontramos diariamente estão cheios de indivíduos que discordam dos outros no grupo (até desafiam as principais normas dos grupos)” (JETTEN; HORNSEY, 2011, p. 05). Da mesma forma, os alunos indisciplinados não podem ser expulsos por apenas apresentarem atos indisciplinados em sala de aula. São pessoas que se expressam e dizem o que pensam e, às vezes, fazem uma oposição porque simplesmente não concordam com o curso de ação do grupo (JETTEN; HORNSEY, 2011). Dessa forma, ao discordarem das normas e regras do grupo e da instituição escolar, não quer dizer que os alunos estejam desejando acabar com a instituição, mas pode significar uma importância pela escola, bem como um questionamento de que algo está precisando de uma reforma ou de atitudes mais engajadas e próximas dos alunos.

Não são apenas uma ou duas pessoas engajadas para a mudança social, mas há pessoas em algum momento (não o tempo todo) que podem agir com um comportamento rebelde. Por isso, ao invés de assumirmos que a maioria dos membros do grupo é conformista e que o grupo avalia negativamente quem não é, na verdade, aparentamos ser dissidentes, desviantes, diferentes e desafiadores pelo menos parte do tempo enquanto estamos em grupos que importam para nós (JETTEN; HORNSEY, 2011). Os grupos ou indivíduos não se mantêm sem desvios, eles se reconstróem e se modificam ao longo dos tempos e, por vezes, as sociedades até “recrutam” os desviantes porque cumprem uma importante função social.

O excesso de regras pode ser prejudicial, bem como a ausência total delas, por isso, professores e alunos dentro das suas atribuições precisam entrar num consenso processual e

construir juntos um ambiente saudável dentro do contexto escolar. A insistência na fala dos sujeitos pelas aulas chatas presume que algo não está ocorrendo de maneira satisfatória na escola e reforça ações de rigidez e consistência.

O estilo comportamental da equidade permite uma ressalva na ação das minorias, não sendo uma opção extremista de ação dos indisciplinados. As relações não almejam uma total discordância com a maioria, às vezes, é necessário agir de maneira discordante. Por isso, a equidade estaria associada aos advérbios “na maioria das vezes”, “muitas vezes” e “às vezes” e pelos pronomes “alguns” e “algumas”, nos quais os informantes apresentam uma capacidade de diálogo dos interlocutores como forma de negociação (MOSCOVICI, 2011), considerando e pormenorizando situações e deixando transparecer que não são em todos os momentos que ocorrem as situações de indisciplina.

Os alunos acham legal e fazem o que os indisciplinados fazem e na maioria das vezes para não ser zoadado. EQUIDADE (Suj. 134).

Porque, às vezes, pode parecer legal ser indisciplinado. EQUIDADE (Suj. 143)

Porque parece ser mais legal ser indisciplinado. EQUIDADE (Suj. 145).

Porque, às vezes, os outros alunos chamam de "nerds" ou coisa assim, aí os disciplinados querem ser legais e fogem aos deveres. EQUIDADE (Suj. 152).

Porque alguns alunos acham legal ser indisciplinado. EQUIDADE (Suj. 169).

Na maioria das vezes o errado é mais divertido em sala de aula. EQUIDADE (Suj. 274).

Os indisciplinados parecerem mais legais e vão na onda. EQUIDADE (Suj. 477).

A resposta não é fortemente enfática e direta, sendo uma opção suave e que parece ser menos explícita. Ao contrário, dos outros estilos comportamentais que apresentam uma consistência e rigidez na negociação e nas ações conflituosas. O estilo de equidade é dialógico, pois enfatiza que não são todos os alunos que são indisciplinados, mas uma pequena parcela, ou alguns que agem de maneira conflituosa. Esse estilo de comportamento não tenta forçar uma situação, “está aberto a todas as possibilidades” (MOSCOVICI, 2011, p. 148).

A minoria equitativa pode modificar “não só as opiniões daqueles que já estavam bem dispostos em relação a ela, mas também dos que eram inicialmente contrários” (MOSCOVICI, 2011, p. 155). Em relações externas aos grupos, o estilo equitativo apresenta uma melhor influência no ambiente social, diferente da minoria dogmática que exerce uma influência mais direta nas opiniões “daqueles cujas convicções eram mais ou menos as

mesmas que as suas” (MOSCOVICI, 2011, p. 155). Dentro do próprio grupo a rigidez é mais eficaz, sendo assim, maior será a influência.

As ações dos indisciplinados em desviar o rumo da aula influenciam os colegas e criam um clima de discórdia que limita a ação dos professores (FERREIRA, 2014). Os alunos possuem poderes informais e logram a uma participação mais ativa no processo de organização e negociação das atividades escolares (MONTEIRO, 2009). A rebeldia da parte dos alunos pode estar denunciando a insatisfação das práticas didático-pedagógicas e de algumas relações sociais no ambiente escolar. Contudo, não se pode perceber essa rebeldia de uma maneira negativa, mas positiva, no sentido de que ela pode trazer inovações no ambiente escolar. A reação desses alunos rebeldes demonstra uma situação de si próprios e também de que algo está acontecendo na escola (GARCIA, 2009).

Ser atuante na sociedade é um objetivo que as pessoas almejam no convívio diário e ainda mais se tratando da escola, um ambiente formado por adolescentes que estão em constante processo de construção moral. Os alunos querem pertencer a algo e procuram se alinhar a contextos que facilitem as suas relações sociais com os outros, mesmo que isso possa ser visto como indisciplina.

Outra situação que se destacou na resposta dos participantes está associada as “aulas chatas” e “algumas aulas” que “são extremamente entediantes”, fazendo com que ocorra uma fuga dos alunos aos deveres escolares. Os elementos didático-pedagógicos aparecem como uma frustração e monotonia do espaço escolar. As aulas que não cativam e não chamam a atenção do alunado por diversos motivos – desinteresse, professores desmotivados, salas lotadas, etc – auxiliam na promoção da indisciplina no contexto escolar. Aparentemente há uma relação de ensino e aprendizagem desconexa e que está falhando no contexto escolar, na qual os alunos fogem às tarefas por acharem mais interessante conversar do que prestar atenção ou fazer as atividades propostas pelo professor.

Podemos analisar a situação dos alunos indisciplinados ante o currículo, como uma forma de rebeldia criativa (GARCIA, 2015). Essa rebeldia tem uma orientação definida, uma resistência inteligente e propositiva ao poder disciplinar do professor. São adotadas táticas rebeldes para fugir às regras de controle, são elas: a tática presença-ausente, perguntas intrigantes e ações criativas inesperadas. Na primeira tática, os alunos acabam negligenciando a aula, isto é, não participam quando o professor solicita, usam do silêncio para não estar presente fazendo com que o professor precise repensar a sua didática em sala de aula. A segunda tática busca “agitar” a sala, mas de uma maneira positiva, visando mudar o ritmo de pensamento, transformar a comunicação e o rumo da aula. Dessa forma, os alunos questionam

e interrompem a aula para caminhos mais criativos. A última tática é inesperada e pode ocorrer na forma de uma tarefa que é enviada ao aluno pelo professor, o aluno acaba buscando de meios alternativos como a internet para respondê-la, fazendo com que o professor precise refletir sobre a forma de resolver essa tarefa, traz o repensar sobre as habilidades dos estudantes.

A rotina escolar composta de aulas chatas, monótonas e entediantes não consegue cativar o alunado, que por meio de um discurso queixoso revela o seu descontentamento. Os alunos almejam dinâmicas didático-pedagógicas que facilitem o entendimento do conhecimento trabalhado em sala de aula. E, até mesmo, certo limite de indisciplina que não atrapalhe os colegas em sala de aula, “os comportamentos de indisciplina podem, até mesmo, contribuir para a vitalidade de uma turma, ao descontraírem os alunos e desfazerem a forte tensão e cansaço gerados pela rotina escolar” (SILVA; MATOS, 2014, p. 717). Entretanto, o grande dilema está em balancear essa medida do que se considera ou não indisciplina.

A análise realizada sobre os estilos comportamentais demonstra que parte dos sujeitos se utiliza da consistência e equidade na explicação da indisciplina escolar. Essas situações revelam a capacidade de influência que os atos indisciplinados ocasionados por alguns alunos “movimentam” a sala de aula, abrindo possibilidades de novos *insights* que modificam as relações entre professores e alunos, além de transmutar os papéis instituídos entre ambos.

As reações dos professores quando confrontadas aos indícios de minorias ativas e às expressões ligadas a essas como contestação, oposição e resistência demonstram que a conversa é mais atraente, as aulas chatas não são bem recebidas pelos alunos, que contestam por meio da conversa algo que diversifique e faça com que a “aula chata” passe cada vez mais rápida e termine, pois como o próprio aluno menciona: ficar muitas horas em uma sala de aula somente em silêncio não é nada interessante. Mas, ainda que os professores deem motivos e não incentivem os alunos para que colaborem na aula como já foi dito, os elogios não são almejados na sala de aula e priorizam-se as punições e os sermões. Atualmente, os professores “têm de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos” (BARRETO, 2010, p. 440), a fim de efetuar seu trabalho pedagógico. E, além disso, é necessário que se construa ou se apercebam “de novas formas de convencimento, o que requer uma outra concepção de preparo e desempenho profissional” (BARRETO, 2010, p. 440).

A efetivação das atividades didático-pedagógicas já não é algo impositivo como a tempos. A formação docente encontra-se numa linha tênue entre a autocracia e a democracia, o que faz com que a formação do profissional se apresente como uma preocupação ao campo epistemológico educacional principalmente na resolução de conflitos escolares (AQUINO,

1998). A educação orientada pela submissão às regras impostas, sem a discussão e participação dos alunos, baseadas no conformismo autoritário e pela demonstração de poder que provoca o medo e o temor das punições, pode até modificar externamente o sujeito, porém, “difícilmente contribuirá para integrar ou situar os valores morais em um lugar central na personalidade, o que acarretaria em atitudes mais autônomas, isto é, coerentes com estes valores independentemente das pressões do meio exterior” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 537).

4.1.4 A risada como forma de resistência em sala de aula

A sala de aula é um ambiente em que a risada, a conversa, a intimidação e outras situações, que são alguns dos exemplos da cotidianidade das escolas, podem também ser chamadas de ritos de transgressão (MCLAREN, 1992). Esses ritos encontram-se no livro de Peter McLaren (1992), que tratou esses e alguns outros rituais em sala de aula, com discussões em torno de conceitos que abordavam a estrutura escolar. Um desses conceitos aborda a resistência no âmbito pedagógico, que é definida como “comportamento de oposição do aluno que tem tanto um sentido simbólico e histórico como vital e que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um modo especial” (MCLAREN, 1992, p. 202).

Na análise de Peter McLaren (1992), a dominação dos alunos acontece por meio de rituais que são trabalhados em sala de aula para garantir e reforçar o *status quo*. Além disso, o autor avança ao mostrar a resistência dos alunos, ao que ele domina de estado de “esquina de rua” e, quando os mesmos adentram à escola, transformam-se em “estado de estudante”. Esse estado no sentido de estar, de um papel a ser desenvolvido em determinados ambientes. Assim, o autor sugere alguns rituais de resistência, que são caracterizados como tentativas de conflito no contexto escolar, algo muito próximo da ação das minorias ativas.

A finalidade é romper as regras culturalmente construídas pelo aparato dominante. Uma característica interessante é que esses rituais possuem uma ótica passiva e outra ativa. O ritual ativo se vincula às “tentativas intencionais ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares” (MCLAREN, 1992, p. 128). Mas o que chama a atenção nas análises de McLaren (1992) e que se aproximam dos achados dessa pesquisa é a resistência passiva de um aluno que ele define como “palhaço da aula” – que na verdade não se trata de apenas um aluno – apresenta modos de agir que sugerem trocadilhos, brincadeiras e irreverências no

ambiente escolar. Também atua por meio de comentários debochados, sarcásticos e traquinices. Na descrição do autor, frequentemente esse aluno “palhaço” era ignorado pelos colegas, mas, outrossim, “um grande número de estudantes ou seguiam intencionalmente suas cabriolas ou eram engajadamente distraídos por ele” (MCLAREN, 1992, p. 220).

O “palhaço da aula” aparece nos resultados da pesquisa de McLaren (1992) como alguém que tenta desviar o ritmo e o andamento da aula. Os “palhaços” são percebidos pelos colegas e muitos acabam seguindo conscientemente ou inconscientemente as suas ações, sendo capazes de influenciar os demais alunos e dependendo da forma como agem podem ser passivos ou ativos. Há certa similaridade do estudo com o que encontramos nos resultados dessa pesquisa, mas aqui entendemos como minorias ativas (nômicas) e passivas (anômicas). As frases exemplificam as ações que foram caracterizadas.

Porque chamam a atenção e o outro aluno dá risada das bobagens e começa a se juntar com esses alunos (Suj. 95)

Porque é mais forte que você, eles (os alunos) ficam de zoeira e você quieto, eles dando risada e você quieto, você começa a se misturar com eles e pronto, você fica indisciplinado (Suj. 371).

Não sei... Talvez porque ele (indisciplinado) quer fazer os outros darem risada também (Suj. 382).

Por brincadeiras que fazem as outras pessoas darem risadas (Suj. 537)

Porque isso é uma coisa normal do ser humano, fazer piadas, conversar. São coisas erradas na aula, mas do cotidiano, pois não somos robôs. (Suj. 350)

Porque de uma forma os alunos disciplinados vão ajudando nas brincadeiras e dão risadas das piadas de mau gosto (Suj. 559)

Porque chama muita a atenção pela risada (Suj. 39).

Os alunos que chamam a atenção e fazem com que a aula seja desviada para seus interesses são considerados pelos demais colegas da turma como influenciadores e indisciplinados. Esses alunos conseguem “ludibriar” o andamento e os encaminhamentos da aula utilizando-se de mecanismos alternativos como: a risada, as piadas e as brincadeiras. Os demais alunos acabam sendo captados por esses satélites expressando sinais que vão ao encontro dos objetivos dos indisciplinados. Mas a grande questão é: Por que é mais interessante dar risada durante a aula do que prestar atenção na aula? Leva-nos a questionar a autoridade do professor e o significado da educação escolar. A autoridade do professor é levada à prova pelos alunos que buscam desviar o foco da aula, as tentativas são inúmeras e fazem com que o professor busque meios de contrapor o que, muitas vezes, ocorre por meio de sermões, chamadas de atenção, a retirada da sala de aula e assim por diante.

A representação de papéis no ambiente escolar aparece na fala de um aluno que por meio de uma imagem de “circo” descreve a sala de aula, na qual o aluno indisciplinado é o “palhaço”, o professor o dono do circo e os demais colegas a plateia. A imagem utilizada descreve situações pontuais do ambiente escolar.

Quando ele (indisciplinado) começa a atrapalhar as aulas, fazendo gracinha, fazendo a sala virar um circo, ele o palhaço, o professor o dono de circo e os colegas a plateia (Suj. 365).

Associada à situação da risada, está a piada com o intuito de evitar as atividades escolares e mudar o foco da aula. A situação se encaminha para o desvio e rejeita a normativa escolar e a prática docente. A piada é uma forma utilizada pelo aluno para demonstrar seu descontentamento com a aula, a metodologia professoral ou quem sabe o seu desinteresse pelo que se está sendo apresentando no contexto escolar.

As situações retiradas das falas dos alunos no questionário reforçam a prerrogativa de desvirtuar o andamento da aula. Chama a atenção para o repensar das práticas docentes e leva a pergunta: por que os alunos dispersam e preferem fazer a sua própria aula com piadas e brincadeiras? Abaixo seguem mais exemplos das “piadas” e conversas dos alunos em sala de aula.

Quando ele começa a fazer piadinhas na sala para aparecer. (Suj. 121)

Conversando alto, dando risada muito alta, contando piadinhas (Suj. 218).

Quando ele fica puxando assunto e fazendo piada perto, ele está influenciando o outro a conversar (Suj. 231).

Quando o aluno indisciplinado faz piadas e a sala toda ou viraria uma bagunça total (Suj. 372)

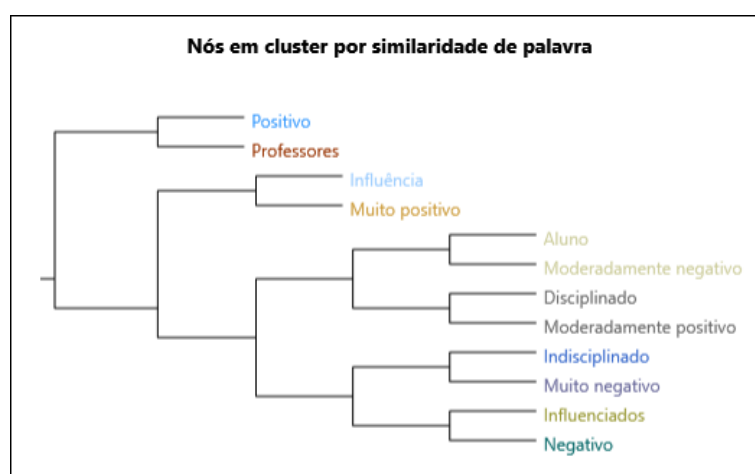
Quando começam a fazer piadinhas em aulas, assim todos começam a rir e atrapalha a aula. (Suj. 333)

A relação do professor e aluno revela certa inquietação por ambas às partes. Por um lado, uma ação precipitada, do outro, uma reclamação que também se torna insustentável. Os alunos chamam mais atenção dos colegas e conseguem aliados a sua causa, se comparado aos professores. Nessa disputa pelo controle do território escolar, por vezes, os alunos conquistam mais pela popularidade e pelo fato de fazer piadas que levam a risos que desvirtuam a relação de estudo na sala de aula. Essas situações compõem um leque de problemas que ocorrem no contexto escolar, que levam ao questionamento da formação docente e à prática docente, e deixa muitas dúvidas na forma de agir e quais as estratégias a serem seguidas para atuar diante desses obstáculos.

4.2 ANÁLISE CLUSTER DA INFLUÊNCIA SOCIAL DOS ALUNOS

A análise de cluster foi realizada por meio do *software* NVIVO (FIGURA 10), ela é uma técnica exploratória que possibilita a visualização de determinados “padrões semânticos, agrupando fontes ou nós que compartilham palavras/valores/atributos semelhantes” (ALVES; FILHO; HENRIQUE, 2015, p. 131). As palavras que aparecem interligadas ou agrupadas são mais semelhantes entre si. No caso, a palavra “influência” aparece como uma expressão “muito positiva” por parte dos alunos, mas, ao mesmo tempo, os indisciplinados aparecem como algo muito “negativo”.

Figura 10 – Análise cluster da influência social dos alunos



Fonte: O autor (2017).

A análise permite supor a existência de uma apreciação valorativa que varia de negativa, moderada a positiva. Assim, alguns resultados apresentam: a) a influência dos alunos é percebida como positiva quando comparada a outros fatores; b) os professores com aspecto positivo; c) ser aluno como moderadamente negativo; d) os disciplinados como moderadamente positivos; e) o indisciplinado como muito negativo; f) os influenciados como negativos.

Mas, a situação que se destaca é a de que o indisciplinado anômico é totalmente negativo, pois não há causa na sua indisciplinada, apenas faz graça na sala de aula, isto é, algo sem sentido. Quando não há uma resistência regrada e com estilos de comportamento que a sustente, ela será uma minoria anômica que não se estrutura dentro de uma proposta de contestação. Por isso, as brincadeiras na sala de aula são extremamente rejeitadas pelos colegas que não concordam e repulsam esse tipo de ação, já que ela não apresenta nenhum

significado, não se ampara em bases sólidas. O fato é que há bagunça pela simples bagunça, em atrapalhar a aula para fins próprios que não se configuram com os atributos das minorias ativas de contestação a maioria.

As maiorias anômicas também chamadas de “maiorias silenciosas” ou passivas são caracterizadas pela ausência de códigos de conduta, pela falta de regras e normas comuns, “nascem de compromissos precários entre interesses conflitivos” (MOSCOVICI, 2011, p. 81). Essa ausência de uma união, de estabelecimento de critérios é o que define as maiorias anômicas. As respostas efetuadas em relação aos motivos que levam os alunos a irem na onda dos disciplinados foram diretas e de certa forma “elusivas”, isto é, não definiram de maneira construtiva e objetiva. A questão que foi realizada foi essa: Por que alunos que sempre foram disciplinados vão na onda dos indisciplinados? As respostas dos informantes seguiram-se de idiotas, burros e de certa ausência de explicação.

Porque são idiotas (Suj. 13)

Porque são burros (Suj. 31)

Porque são burros (Suj. 49)

No momento em que a pessoa tem a mente fraca (Suj. 05)

Os alunos descrevem de maneira majoritária como algo totalmente negativo e que não oferece possibilidade de mudança. Os alunos apenas são “burros” ou “idiotas”, no sentido pejorativo, como se não entendessem os motivos que vão ao encontro da proposta de influência. Há uma total rejeição à situação de influência e esses alunos, que buscam a alternativa e a necessidade de negação ao ambiente escolar, não são bem vistos por esses alunos que se intitularam como disciplinados durante o questionário. Esses alunos disciplinados acreditam que os alunos que seguem os indisciplinados e “vão na onda” porque simplesmente querem.

Os alunos apresentam justificativas para a influência com critérios muito distantes das ações de cooperação e colaboração no ambiente escolar. Isso faz com que não só a relação professor-aluno esteja prejudicada, mas a relação aluno-aluno também. Dessa forma, há uma ausência dos valores morais nas escolas, o que pode inviabilizar as relações entre os envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

A maioria pressupõe ter o entendimento do assunto e rejeita as atitudes discordantes, pois como descrito pelo modelo funcionalista a maioria detém a fala dominante, um processo de mão única, na qual representa um monólogo. Dessa forma, as maiorias falam e as minorias

ouvem por isso as opiniões são firmes e não abrem espaço ao diálogo e apenas rejeitam as ações que desviam do contexto majoritário (MOSCOVICI, 2011).

4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Quem quer manter a ordem?
 Quem quer criar desordem?
 É seu dever manter a ordem?
 É seu dever de cidadão?
 Mas o que é criar desordem?
 Quem é que diz o que é ou não?
 (Titãs)

A entrevista permitiu coletar informações mais detalhadas em relação a influência das minorias ativas e a indisciplina escolar. Com isso, foi possível analisar textualmente o conteúdo das falas dos alunos. Para tal análise, contamos com o auxílio do *software* ALCESTE que permitiu contextualizar os dados encontrados da fase anterior, a influência social e a indisciplina escolar dos alunos.

A análise realizada com o auxílio do *software* ALCESTE permitiu a construção do *corpus* “entrevista”, com 45 UCI e originou 753 UCE; com um aproveitamento de 95, 20% das informações do *corpus* (FIGURA 11). Deste modo, o *software* gerou a classificação hierárquica descendente (CHD) das informações fixadas nas UCE analisadas. As repartições da CHD dividiram as informações em duas classes 1 e 2.

Figura 11 – Corpus Entrevista

Corpus entrevista, 45 u.c.i, 753 u.c.e, soit 95.20 %					
Classe 1, Relação Professor- aluno, 582 u.c.e, 77.25 %			Classe 2, Regras Supérfluas, 171 u.c.e, 22.75 %		
Palavras	N	X ²	Palavras	N	X ²
Professor	313	41,7	Regras	104	359,3
Indisciplinado (a)	177	40,57	Celular	80	259,5
Bagunça	154	30,98	Uniforme	55	186,2
Aula	173	27,42	Usar	39	140
Conversa	196	26,22	Pode	54	90,96
Atenção	105	20,31	Bala	23	70,73
Fala	168	19,34	Criou	18	57,61
Quieta	58	18,46	Mexendo	19	56,52
Disciplinado	53	16,75	Escola	61	50,37
Tenho	69	15,6	Uso	13	45,02
Prestar	65	14,26	Normas	14	43,49
Influência	44	13,73	Mexer	18	41,71
Indisciplina	123	13,49	Trazer	18	41,71
Amigos	42	13,07	Chicletes	11	37,99
Quer	87	12,64	Construcao	11	37,99
Meninos (as)	105	12,24	Diretora	45	35,58
Consegue	57	11,65	Participei	16	35,2
Fazendo	43	11,12	Mascar	9	31
Faço	47	10,36	Poderia	11	28,88
Causa	37	9,19	Coloca	12	28,62
Aluno(a)	268	8,71	Recreio	14	26,18
Xingamento	40	8,16	Proibido	9	26,15
Nota	33	7,93	Bone	12	25,47
Matematica	32	7,61	Caixa	7	24,05
Parar	24	7,28	Chao	7	24,05
Portugues	24	7,28	Identificar	7	24,05
Gritar	21	6,35	Caixinha	6	20,59
Amigos	45	6,32	Calça	6	20,59
Risada	20	6,04	Suja	6	20,59
Pessoa	90	5,88	Feito	8	18,95
Comeca	84	5,49	Camiseta	5	17,13
Bolinha	18	5,42	Funcionario	5	17,13
Gosta	69	5,08	Roubar	5	17,13
Dia	35	5	Usam	5	17,13
Considero	23	4,86	Importante	10	16,85
Convencer	16	4,8	Comer	6	15,98
Depende	54	4,77	Suspensão	6	15,98
Ingles	15	4,5	Boas	23	13,9
Coiça	128	4,44	Roupa	5	12,66
Geografia	14	4,19	Perde	9	12,13
Atividades	32	4,18	Carteirinha	10	11,34
Brincadeira	20	3,96	Entrega	7	10,65
Ciencias	20	3,96	Proibir	3	10,25
Continua	31	3,91	Usa	3	10,25
Baixa	13	3,89	Antigamente	6	10,03
Reivindicar	13	3,89	Comida	5	9,55
			Dava	5	9,55
			Final	5	9,55
			Obedecer	5	9,55
			Comprar	4	9,41
			Criadas	4	9,41
			Fone	4	9,41
			Lei	4	9,41
			Touca	4	9,41
			Adianta	7	8,82
			Lembrar	5	7,29
			Patio	4	6,66
			Patrulha	4	6,66
			Tivesse	4	6,66
			Sala de aula	16	6,58
			Busca	3	6,26
			Cobrar	3	6,26
			Nome	3	6,26
			Responsabilidade	3	6,26
			Separado	3	6,26
			Pedagoga	9	5,82
			Lixo	5	5,6
			Resolve	8	4,96
			Pais	18	4,94
			Horario	4	4,77
			Ouvido	4	4,77
			Ligar	7	4,12
			Encher	3	3,99
			Vendo	3	3,99

Fonte: O autor (2018).

A classe 1 (77, 25%), denominada de **Relação Professor-aluno**, apresenta os sujeitos: *professor, indisciplinado(a), disciplinado (a), meninos(as), aluno (a) e pessoa*. Caracterizados pelos adjetivos amigos e quietos. Em consonância com as ações de bagunça, conversa, influência, indisciplina, xingamento, risada e brincadeira. De tal modo, as ações estão ligadas aos verbos: *falar, prestar, gritar, começar e conversar*. Todas essas situações caracterizam momentos e relações interpessoais no contexto da sala de aula e explicações relacionadas ao fenômeno da indisciplina escolar.

A classe apresentou situações nas quais os próprios alunos se confundem na definição de indisciplina escolar ou dos atos indisciplinados, ou seja, na autoavaliação de si. As situações apresentadas reforçam o estilo comportamental de equidade, pois não são expressões dogmáticas e extremistas, mas que necessitam, em alguns momentos, de fugas às tarefas e atividades escolares. Outra característica da classe está na mudança de comportamento após a troca de professores em determinada aula, que pode levar a diferentes ações dos alunos, como se percebe nas falas anunciadas pelos próprios alunos.

Considero-me disciplinado, mas **conversador**. **Conversar** é **preciso** durante a aula e quando é para prestar atenção, presto atenção EQUIDADE E ESFORÇO (Suj. 27).

Acho que eu sou disciplinado. Não é que sou aquele aluno cem por cento, sou aquele aluno que vai bem nas provas, às vezes vou bem nas provas, nos trabalhos, faço tudo certo, mas **converso** também. Os outros me consideram indisciplinado porque como eles **conversam** eu seria indisciplinado também EQUIDADE (Suj. 11).

É que começa um aluno e os outros alunos vão acompanhando, começa uma pessoa conversando e outras **conversando** junto e flui. Os indisciplinados de vez em quando convencem os outros alunos a fazer bagunça EQUIDADE (Suj. 39).

A indisciplina varia de aula para aula, por causa do professor. Eu admito que a irresponsabilidade seja do aluno em bagunça, mas tem uns professores que tem posturas, olha na minha aula quero silêncio, mas tem outros professores que não falam, e que começa um aluno e os outros alunos vão acompanhando, começa uma pessoa **conversando** e outras **conversando** junto e vai. Os indisciplinados de vez em quando convencem os outros alunos a fazer bagunça. EQUIDADE E CONSISTÊNCIA (Suj. 43).

A conversa aparece como uma dicotomia no contexto escolar, ora sendo aceita, ora sendo reprimida. Desse modo, apresenta um estilo equitativo, que os alunos entendem que pode atrapalhar, mas é algo intrínseco e necessário. Por um lado, a conversa pode atrapalhar a concentração de quem precisa estudar, por outro lado, ela prejudica porque o indisciplinado chama para conversar e dispersa para outros caminhos. Contudo, a conversa é inerente ao espaço escolar, sendo difícil mensurar o seu alcance, isto é, até onde vai o limite da conversa. A obediência e o silêncio vão na contramão da conversa e no atual contexto histórico são

difíceis de se imaginar, pois os alunos são sujeitos ativos e participativos, diferentemente de contextos autoritaristas que não permitiam a ação do aluno em sala de aula.

A fala dos alunos em sala de aula com os colegas representa um sinal de desvio, ligada mais aos estilos comportamentais de consistência e esforço, uma vez que o aluno insiste nessas práticas, mesmo que isso possa vir a custar alguma coisa (MOSCOVICI, 2011). A consistência está vinculada à tentativa de em vários momentos o aluno buscar a conversa para desviar o momento da aula, não permitir o silêncio e o embate para que a prática didático-pedagógica permita a participação do aluno. Por sua vez, o esforço se expressa na confiança que o aluno possui na escolha que faz e no desejo de persistir nessa escolha o que fará com que os colegas percebam que essa minoria possui uma opção livre.

Há um esforço e investimento da parte do aluno para que algo se concretize a seu favor e a conversa é uma ação construída para atingir determinados fins, ou seja, é preciso um momento da aula interativo e de socialização com os colegas. Assim, há uma forte relação entre a indisciplina escolar e a conversa em sala de aula. O aluno conversador se identifica como indisciplinado por entender que é algo que atrapalha o andamento da aula. Essa conversa é o pontapé inicial para a indisciplina, se o professor não pede a atenção do aluno, a conversa vai se alastrando pela sala de aula, como um efeito dominó. Essa confusão está relacionada não somente a uma autoavaliação pessoal, mas ao entorno, do que os outros esperam como expectativa que o sujeito seja e tenha como comportamento desejável (AQUINO, 1996). Entretanto, a conversa que aparece nas descrições dos alunos, não é algo que pode somente prejudicar a aula, mas dependendo do modo como ocorre, a conversa pode ser algo produtivo e criativo.

A relação do-discente em sala de aula busca uma forma de conquistar o ordenamento e o poder do espaço escolar. Dentro desse contexto, os indisciplinados tentam de alguma forma modificar, por meio da conversa, a relação de dependência que está ante os professores e a escola. Nessa linha de raciocínio, os professores e a escola são obstáculos a serem vencidos, para isso, são utilizadas estratégias relacionadas com as cobranças elevadas dos métodos autoritários pelos quais ocorreram durante a infância (MONTEIRO, 2009).

As minorias ativas representadas por alguns indisciplinados na sala de aula precisam estar visíveis e serem reconhecidas socialmente. Dessa forma, a conversa e o desvio em relação à aula são algumas ações encontradas pelos indisciplinados nômicos. O meio utilizado para se alcançar mais adeptos a uma causa da indisciplina está em não seguir o que é solicitado durante a aula, tornando-se uma alternativa ao campo social dominante de silêncio,

o qual é solicitado e segue os princípios do regimento e das regras escolares, assim, ao oposto às regras escolares está a conversa e a bagunça.

A visibilidade dos indisciplinados precisa ser reconhecida pela maioria, uma vez que essa visibilidade é uma pré-condição ao sucesso dos estilos comportamentais, é um processo genético de ação e reação entre minoria e maioria (MOSCOVICI, 2011). Além da visibilidade, é imprescindível o reconhecimento social perante o grupo. A maioria responde ao discurso ou ação da minoria, isto é, as ações de conversa e bagunça causam preocupação, independente se de uma forma positiva ou negativa, a minoria consegue aparecer e se tornar visível (ORFALI, 2002). A minoria já está sendo avaliada e acaba sendo motivo de preocupação para a maioria, assim é preciso neutralizá-la para que não consiga reunir mais adeptos a sua causa, sendo necessárias algumas intervenções, por exemplo, a mudança de um aluno indisciplinado de lugar em sala de aula, para evitar que o mesmo acabe influenciando mais alunos.

As minorias podem escolher práticas de provocação para obterem o seu reconhecimento social, podendo até aceitar a estigmatização ou o ressentimento para serem reconhecidas (ORFALI, 2002). Os custos dessas ações – para que as minorias sejam aceitas e reconhecidas – são altos, no caso dos alunos indisciplinados, podem levar à reprovação, por não se conformarem com a aceitação social majoritária. A ação da minoria pode causar perturbações ao ambiente escolar e provocar mudanças de atitudes nos alunos, mas também nos professores. Podemos notar que na sala de aula, o indisciplinado acaba consumindo do professor uma energia maior para que faça com que o indisciplinado participe das atividades escolares, causando fatores de estresse e demais situações patológicas (CODO, 2006; ROSSO; CAMARGO, 2013).

A falta de comprometimento do professor e a sua anomia são situações que também são relatadas pelos alunos, afetando no planejamento escolar, na didática adotada, no desinteresse pela aula, na escolha dos conteúdos ministrados, na prática docente em si, entre outros. Não se trata de jogar a culpa no professor e na escola, mas algo não está funcionando adequadamente, de modo que o desvio e a fuga da aula por parte dos alunos são cada vez mais frequentes (NAIFF, 2009).

A omissão do professor acaba fazendo com que se reflita nos alunos que não estão a fim de colaborar e prestar atenção na aula. A premissa da minoria em apresentar determinados estilos comportamentais é favorecida pela omissão do professor, pois, nesse caso, a maioria apresenta-se frágil, o que pode levar a insurreições no ambiente escolar. O professor deixa a aula numa espécie de anomia, o que faz com que os alunos, independente de serem anômicos

ou nômicos, passem a agir de forma insegura e insensata o que não colabora para a aprendizagem e a relação dialógica entre professor e aluno (PIAGET, 1994). A omissão da parte do professor em exercer um papel de mediação ou orientação acaba levando a uma anomia que prejudica ainda mais as relações interpessoais e numa total falta de elaboração e construção de regras para o convívio escolar (FREITAS, 2003).

A classe 2 (22, 75%), denominada de **Regras Supérfluas** foi composta pelos substantivos *regras, celular, boné, uniforme, bala, escola, chicletes, recreio, calça, camiseta, carteirinha, patrulha, suspensão, sala de aula e pátio*. Os sujeitos da classe foram *diretora, pais, funcionário e pedagoga*, seguidos dos verbos *usar, criar, usar, mexer, trazer, participar, colocar, identificar, roubar, comer, entregar, obedecer, comprar, cobrar, ligar e encher*.

Grande parte das expressões que formam a classe demonstram o descontentamento e o reclame por uma parcela de alunos a respeito do excesso de regras da escola. Para os alunos, há um exagero no cumprimento das regras, que poderiam ser mais flexíveis em determinadas situações. Não há o desejo da anomia (ausência de regras), até porque os próprios alunos consideram importantes as regras na instituição escolar, todavia, não da forma como se apresentam e estão sendo exigidas. As opiniões dos alunos se aproximam do estilo de equidade ou igualdade, relativizando e levando em conta determinadas situações que ocorrem no interior da escola.

Por um lado as regras são ruins, geralmente porque os professores e diretores se importam mais com o uniforme EQUIDADE, às vezes não deixam entrar por conta do uniforme e carteirinha, deixam perder uma aula, enquanto podia estar lá dentro estudando, acho ridículo RIGIDEZ. Tem que vir de uniforme, às vezes se importam mais com o uniforme do que a própria escola. Sem uniforme não deixam entrar e o aluno perde uma aula porque está sem uniforme CONSISTÊNCIA, RIGIDEZ E ESFORÇO (Suj. 15).

A regra do celular meio que nada a ver, porque acho errado na sala de aula quando o professor está explicando, mas no recreio poderia deixar usar o celular EQUIDADE (Suj. 33).

A regra do uniforme eu acho ruim, tem gente que tem e não vem de uniforme, que nem a diretora falou, a regra era de ninguém entrar se não tivesse de uniforme, mas não da nada CONSISTÊNCIA (Suj. 28).

Os alunos acham desnecessário seguir algumas regras porque do modo como são interpretadas não fazem sentido. Assim, os principais estilos comportamentais são a rigidez e a consistência como forma de reivindicar e apresentar as insistências no fato de justificar a todo o momento que não concordam com as regras. São respostas diretas e incisivas que tentam rebater a lógica dominante de conformidade. Há um esforço em dizer que as regras

não são dialogadas com os alunos e também que não são respeitadas, assim não faz sentido que todos sigam essas regras. Além do que, as regras são chamadas de “ridículas” e não são absorvidas e/ou compreendidas por uma boa parte dos alunos fazendo com que ocorra uma constante recusa no cumprimento das mesmas.

O aluno não percebe um significado moral aparente de que a regra é importante, por isso não há motivo para acatar a essa regra. Contudo, o obstáculo não está na regra em si, mas como ela é repassada para os alunos, isto é, a regra é colocada de forma verticalizada, sem a presença dos alunos e aí se encontra o problema, uma vez que os alunos estão sendo obrigados a respeitar a regra de maneira arbitrária (AQUINO, 1996a). Por isso, a regra não traz o ensejo que a escola gostaria que acontecesse e ainda, os alunos não são desprovidos de raciocínio e crítica, eles têm muito a dizer sobre a escola, porém, a escola prossegue sendo impositiva e a se colocar como a dona da razão e evitando as situações conflitantes e negando a participação das minorias ativas.

Não se pode negar o fato de que a escola precisa de regras para que as relações sociais no seu interior decorram de maneira pacífica e harmoniosa (AQUINO, 1998). Porém, as regras autoritaristas e que não respeitam a participação dos alunos são heterônomas e os atos indisciplinados são uma resposta a essas regras. Assim, há instabilidade no ambiente escolar, com ações provocativas às regras escolares impostas de forma coerciva (FREITAS, 2003), um esvaziamento das ações altruístas, uma vez que os alunos não conseguem perceber a razão das normas e acabam reagindo às atitudes coercitivas (ZECHI, 2008). Dessa forma, das relações heterônomas, prevalecem a obediência e o silêncio de uma das partes, muitas vezes, nas relações escolares as minorias desprovidas de poder são as que mais precisam ceder e se calar às normativas. Na forma heterônoma, as regras impositivas não permitem convencer o alunado trazendo questionamentos e conflitos. A heteronomia pressupõe regras, códigos e deveres já estabelecidos pelos adultos e que não podem ser modificadas (PIAGET, 1994). A norma se baseia no respeito unilateral, obediência e medo. Uma tentativa de burlar essas regras será entendida como um desvio e sofrerá as consequências de uma punição (FREITAS, 2003). Contudo, esses conflitos gerados pela busca de mudanças nas regras heterônomas solicitam ações de minorias ativas para que possam alterar ou ao menos “incomodar” as situações arbitrárias do ambiente escolar (MOSCOVICI, 2011).

Uma das formas dos alunos se fazerem ouvir está no andamento da aula por meio de do conflito e dos atos indisciplinados, que estão em desacordo com as normas e preceitos desejáveis da escola. Ao contrariarem as normativas, os alunos são punidos e, por vezes, perseguidos. Com isso, as minorias não têm muito prestígio e adesão da maioria por

apresentarem atitudes desencontradas do contexto conformista. Porém, a ação das minorias ativas acaba enfraquecendo a homogeneização da escola, deixando lacunas na sua capacidade de negociação, o que pode gerar uma fragmentação dos vínculos escolares, mas de outro modo, favorece as diversas opiniões e promove questionamentos. Do conflito gerado nas relações escolares pode gerar uma comunicação ou uma forma de diálogo, pois se há o conflito, há participação, atuação, resistência e a busca por uma solução de algo que está errado ou em desagrado (KAISER; MUGNY, 1991).

A escola se pauta na manutenção da ordem e vê o desvio como algo negativo, que precisa ser evitado e combatido. O aspecto normativo e controlador se mantém nas relações sociais da escola, na qual se instala, “entre muitos educadores, a ideia de disciplina como algo que solicita processos de controle e punição” (GARCIA, 2008, p. 11562). Há problemas por parte da escola quanto à apresentação e à clareza em relação às regras, dentre outros problemas, podemos citar a falta de organização e da sua função pedagógica, os objetivos e metas para a formação humana e cidadã. A revolta dos alunos no ambiente escolar pode estar associada ao desconhecimento das regras e a discordância das regras (LA-TAILLE, 1996). Contudo, a opinião dos alunos deixa em aberto o fato de não haver diálogo na elaboração das regras. Por isso, as soluções para os problemas podem estar na própria interpretação, questionamento e autocrítica do posicionamento das minorias.

4.3.1 Análise da entrevista dos sujeitos com atributos de minorias ativas

As entrevistas que se destacaram com características de minorias ativas foram abordadas em uma análise separada, sendo 07 entrevistas de um total de 45 entrevistas. As falas foram retiradas de trechos das entrevistas (APÊNDICE J) relacionadas à autoavaliação para a indisciplina, das regras, da ação dos professores e nos meios utilizados para resolver os problemas de indisciplina.

Podemos caracterizar em três situações as falas dos alunos: a) a primeira, pela necessidade e a validade das regras; b) já, a segunda situação, pelo exemplo do professor em sala de aula; c) por fim, a terceira situação, na falta de autoridade docente denunciada pela anomia no ambiente escolar e pela ausência de elementos didático-pedagógicos.

Na primeira situação, a validade das regras é 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 e exige-se a sua obediência por parte do aluno, isto é, as regras são 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).

Já sei as regras não precisa saber quem fez. Essas regras que toda a escola tem, uso do celular, o uniforme. Acho nada a ver essas regras, não é todo mundo que cumpre, eu não cumpro nenhuma CONSISTÊNCIA, RIGIDEZ. Tem regras que são boas e outras regras ruins. As regras boas são aquelas que fazem o aluno obedecer realmente EQUIDADE. (Suj. 34).

Os alunos 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. Também e 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. As regras foram repassadas de maneira verticalizada e os alunos foram impedidos de participar, mas obrigados a respeitar de maneira gratuita. Quando são impostas aos alunos, as regras são questionadas e descumpridas, levando os alunos a desrespeitarem e não segui-las também de maneira voluntária, pois, simplesmente por não quererem cumprir porque não vai haver uma punição ou uma participação, então a escolha a ser feita é a negação (MOSCOVICI, 2011). O fato de negar uma regra já é um indício para a atuação da minoria ativa, 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 o aluno que descumpra a regra e seja trazido para o discurso majoritário de aceitação e conformidade (MUGNY, 1982). Dessa forma, a escola acaba negando grupos minoritários, com características próprias e que destoam da homogeneização.

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, 1988). 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 da cá”. Trata-se de um conflito permanente entre o que pode e o que não pode em sala de aula, isto é, 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 e preza pela obediência dos alunos, 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 alunos, a questão das regras e normas passa pelo exemplo do professor, isto é, se o professor pode mascar chicletes, faz uso do celular e xinga 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 o aluno respeite as regras. Parece haver uma ação contraditória no espaço escolar, em outras palavras, faça o que digo, mas não faça o que faço. 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? O professor mexe no celular, então 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 que quer cobrar dos alunos. Para poder cobrar tem que ser exemplo. É que, às vezes, é falta de respeito, mas é necessário porque indisciplina entra conversa, não entra? Você não pode ficar durante cinco aulas quieto, mas também não pode atrapalhar as cinco aulas com conversa. A indisciplina é necessária porque, por exemplo, 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. A gente também quer mexer no celular. *CONSISTÊNCIA E ESFORÇO*. (Suj. 04).

As falas utilizam de exemplos práticos e de estilos comportamentais de consistência e esforço quando se comenta que se o professor não segue a regra por que o aluno também deveria seguir? Em um ambiente autoritário e majoritário, em que apenas um grupo de adultos fazem as regras, os alunos são impedidos de participar, o que causa revolta e denúncia. A escola deixa de ser um ambiente de convívio democrático, que não aceita a opinião dos alunos e em que as decisões são feitas de maneira arbitrária. As opiniões também são insistentes em pontuar que não é necessária uma cobrança exagerada, pois a conversa faz parte do ambiente escolar, sendo difícil fazer silêncio num período de cinco aulas. A escola é um ambiente de relações sociais e participação, da conversa e do 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).

O (mal) exemplo do professor, sujeito de poder e liderança é respaldado pelo contexto majoritário, a ele tudo é permitido, e nada aos alunos é permitido. Quando um professor literalmente xinga o aluno, como relatado, o aluno não pode nem sequer tentar uma defesa, tendo que se calar e aceitar o que lhe é dito. Mas, os alunos reagem e acabam sendo punidos por tentarem se defender, por isso, acabam assinando atas e sendo encaminhados para a diretoria.

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). Uma relação mais simétrica e menos autoritária é o que desejam os alunos que são entendidos como minorias ativas. As falas dos alunos na forma de denúncias enfraquecem o poder majoritário e abrem espaço para grupos minoritários nômicos defenderem um ponto de vista com regras horizontais e mais condizentes com o espaço escolar, isto é, os alunos desejam uma inovação social no espaço escolar baseada numa justiça por reciprocidade (PIAGET, 1994). Há uma negação do alunado na conservação dessas regras, pois atendem aos interesses dos adultos e não mais aos interesses coletivos. Os alunos partem para uma moral da cooperação, fundamentada no consentimento mútuo. A moral da cooperação é consensual, dialógica, recíproca e interpessoal, 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 devir e por isso ela se constitui na sua prática e exercício (FREITAS, 2003). Quando a escola foge à regra por reciprocidade, podem ocorrer conflitos e discursos de alunos dissidentes que tentam enfraquecer a proposta majoritária baseada no controle e conformidade. A ruptura com o socialmente estabelecido não é fácil, é custosa, uma vez que as minorias acabam sendo observadas de perto pela maioria que tentam diminuir o seu impacto de ação com atas e suspensões na tentativa de excluí-los e não permitir a sua atuação e a possível influência em relação aos demais sujeitos (MOSCOVICI, 2011).

A terceira situação pontuada pelos alunos refere-se à autoridade docente, frequentemente marcada pela liberdade exagerada presente na fala dos alunos. 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 muito 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 (LA-TAILLE, 1992). Uma indisciplina negativa e sem precedentes. Para os alunos, a falta de motivação e despreparo do professor fazem com que não se sintam pertencentes à aula e desviem disso, assim acabam conversando e dispersando para outros fins.

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. Vai um vai conversando, quando vê até a professora está conversando junto até a professora se influencia junto vai conversando, perdendo o foco e a gente fica uma aula só conversando CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Suj. 04)

Eu acho errado o professor exigir que o aluno fique cinco aulas quieto e sentado numa carteira, mas quando o professor está explicando aí é falta de respeito. Concordo com a indisciplina quando o professor está passando no quadro e não está atrapalhando o professor EQUIDADE. (Suj. 12).

Depende se tem uma aula que a professora é chata eu faço bagunça para atentar a professora. Porque a professora é chata porque não gosta de mim, a matéria é chata. Eu fico falando, falando e falando ESFORÇO. A hora que a professora ameaça eu paro, levar para a diretoria. Porque depende muito da aula, de tudo, tem dia que eu converso bastante. (Suj. 15).

Acho porque os professores dão liberdade e não conseguem como posso dizer dar o seu devido respeito, falar para o aluno respeitar de uma forma que o aluno entenda e faça. 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 na hora da explicação. 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. É porque o professor age de uma forma com que faça com que o aluno não respeite da maneira certa. Não que eu concorde com a indisciplina, às vezes acontece, os professores dão liberdade. Eu por exemplo, quando o professor vem falar uma coisa pra mim que eu não gosto eu respondo e se for pra diretoria eu vou, só por isso. 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.

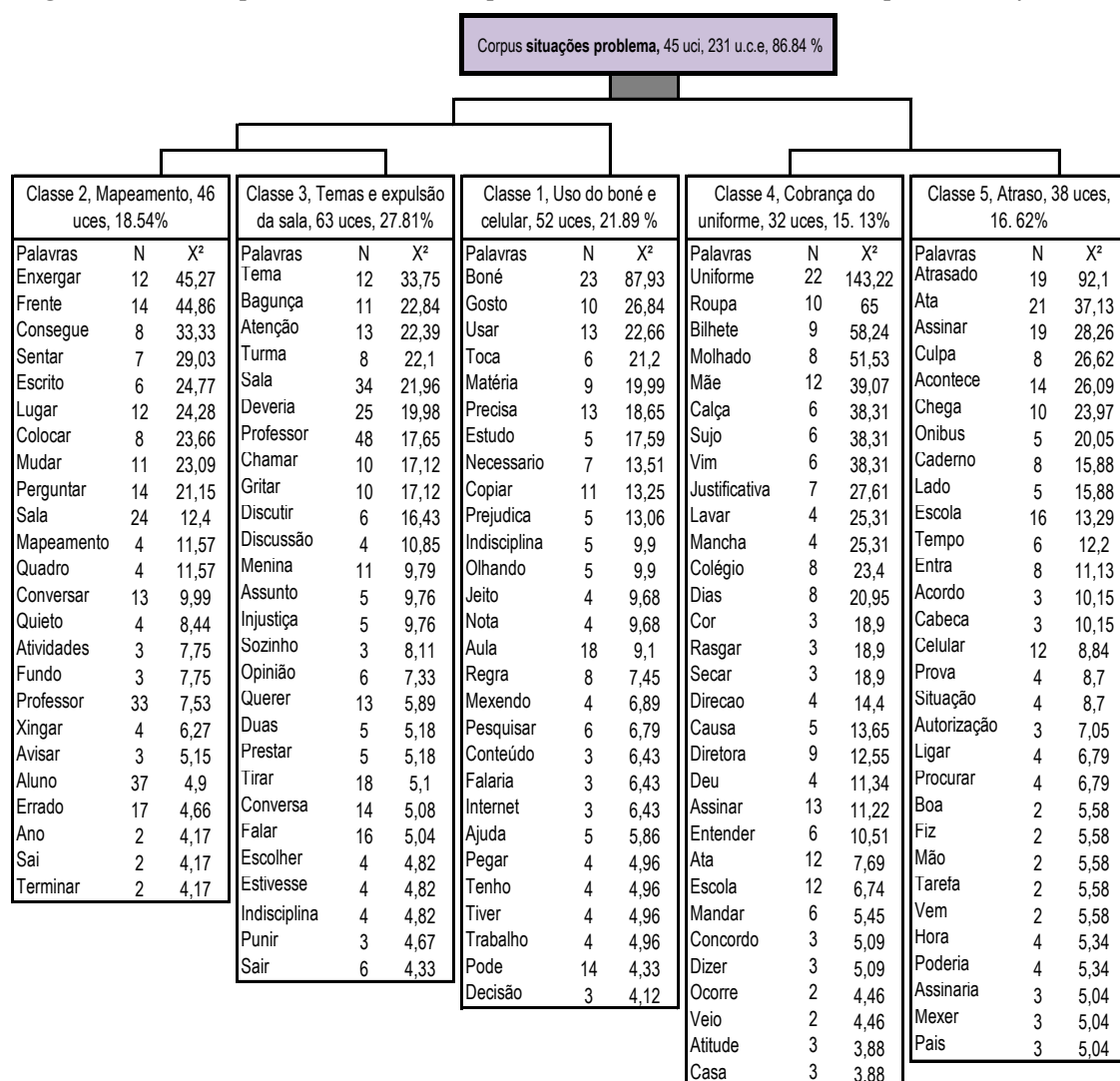
Os alunos reagem às situações de dominação ou até quando não há nenhuma forma de imposição, isto é, a primeira situação, quando o professor faz alguma coisa que não seja desejável, os alunos questionam, já, a segunda, quando o professor se omite do seu papel de professor e autoridade, os alunos reclamam. Falta um meio termo baseado no diálogo e a possível participação dos alunos nas atividades e regras escolares. O professor que deixa as coisas acontecerem de maneira anômica, sem se preocupar com a matéria, com a organização escolar e com os alunos é visto como um professor que não está preocupado com a parte didático-pedagógica, o que faz com que os alunos não façam nada em sala de aula e não se envolvam nas situações escolares, pois não há uma orientação para o conhecimento (AMADO, 2000).

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. O professor acaba também sendo influenciado pelo grupo de alunos indisciplinados anômicos, fazendo com que a aula caminhe para a conversa e desinteresse ao que seria ensinado. O professor 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, acabam 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 com grande parte das 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. As indagações que são realizadas destoam da lógica dominante de aceitação e conformidade às regras.

4.3.2 Análise das entrevistas – situações problema

As entrevistas realizadas com o uso dos cartões referentes às situações problema, posteriormente foram processadas pelo *software* ALCESTE, que auxiliou e dividiu o *corpus* “Situações problema”, em 5 classes, com aproveitamento de 86, 84% (FIGURA 12). 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 as classes 4 e 5. Já, na segunda partição, as classes 2 e 3 se opõem a classe 1. Por fim, na terceira partição as classes 2 e 3 se opõem as classes 4 e 5.

Figura 12 – Casos problemas e a indisciplina escolar, classes realizadas a partir do *software* Alceste

Fonte: O autor (2017).

A classe 2 (18, 54%), denominada de **Mapeamento**, recebeu uma contribuição significativa dos participantes do sexo feminino, com renda de 3 a 4 salários mínimos. Formada pelos verbos: *enxergar*, *sentar*, *colocar*, *mudar*, *perguntar*, *conversar*, *xingar*, *avisar* e *terminar*. Outros termos também estão presentes no dendrograma e possibilitam deduzir as características dessa classe: *frente*, *lugar*, *fundo*, *sala*, *mapeamento*, *escrito*, *quadro*, *aluno*, *quieto* e *atividades*. As palavras correspondem a situações vividas no cotidiano de sala de aula. Com a tentativa de fazer com que os alunos diminuam as conversações em sala de aula, faz-se uso do mapeamento, no qual cada aluno tem o seu lugar pré-determinado pela escolha dos professores. Isso na busca de limitar o aluno e reduzir a sua atuação no contexto escolar.

O caso relatado na situação-problema descreve a professora que passa exercícios no quadro e o aluno que senta no fundo da sala que não consegue enxergar a atividade e não

pode mudar de lugar, uma vez que sairia do mapeamento. O aluno pergunta ao colega do lado o que está escrito no quadro, a professora percebe e pede que o aluno saia da sala. Ficava a critério de o aluno concordar ou discordar da situação e expressar a sua opinião. Foram retirados alguns trechos das falas dos alunos a respeito da situação apresentada.

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

Acontece na sala de aula, eu sento na última fila e carteira 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 se não 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. Eu acho que os professores não estão vendo o que está acontecendo e se os professores dizem não é não. *CONSISTÊNCIA* (Suj. 12).

As falas demonstram que a professora teve uma ação precipitada junto aos alunos. O poder da autoridade prevalece e acaba virando autoritarismo, o que quer dizer é que não há diálogo algum (LA-TAILLE, 1996). O aluno insiste e é persistente na sua opinião, demonstrando consistência e rigidez em sua ação de assegurar que a professora está errada. Contudo, o professor não permite que possa haver uma mudança em sala de aula, assim o aluno não vê e não se coloca no lugar do aluno para que possa compreender as situações (FERREIRA, 2014). O aluno não pode nem ao menos se defender ou explicar os seus motivos, que será repreendido e retirado da sala, caso queira debater a situação. Contudo, vejamos que essa prática do professor não é positiva para os alunos, o que acaba gerando mais conflitos. Aparentemente, podemos perceber que os alunos acabam expressando uma defesa ao aluno que é repreendido, isso faz com que a visibilidade para o aluno seja positiva. Assim, os alunos discordam, muitas vezes, da atitude opressora do professor e criam novas táticas e aliados a sua causa de rebater as regras autoritárias (GARCIA, 2015).

A sala de aula pode estar lotada de alunos e realmente pode significar que podem ocorrer situações adversas no contexto escolar. Porém, a opinião da aluna traz à tona o (re)pensar das práticas pedagógicas pautadas em imposições. Tanto que a aluna exibe uma ação extremamente revoltada com a situação e chega a chamar os professores de ignorantes por não permitirem que os alunos questionem.

O problema criado para perceber a reação dos alunos não se trata apenas de uma situação utópica, a situação problema passa a ser real, como a aluna mesma descreve, já que ocorreram várias vezes de se retirar os alunos da sala de aula. As reações dos discentes acabam sendo silenciadas em toda essa gama de conflitos da sala de aula e quem sempre é

penalizado é o aluno. Vemos o poder da maioria em relação à minoria, na qual o professor representa a conformidade ao impor as suas ideias em relação aos alunos que são minorias. Os professores não permitem que uma visão antagônica seja aceita ou pelo menos levada em consideração e posteriormente para a sua apreciação. A supremacia majoritária é usada como a única solução a ser utilizada, sendo rejeitada qualquer forma que destoe dos preceitos e regras que a maioria impõe (MOSCOVICI, 2011).

O conflito e o desvio vão acontecer em algum momento no espaço escolar. Não há escola sem indisciplina escolar, por isso, não se pode ignorar o fato que os alunos vão acabar reagindo às ações de controle e coerção. Por isso, o diálogo e a comunicação são fundamentais para as ações de autonomia. Toda forma de poder estruturada na forma de ordenação ao outro enquanto indivíduo de diálogo é uma forma de autoritarismo (FREIRE, 1987). O professor, ao negar o papel do aluno acaba sendo o seu dominador e o aluno o dominado. Essa forma de dominação acaba tendo reflexos na forma de resistência do aluno que não quer ser dominado a qualquer custo. Por isso, em alguns casos, como já visto em estudos anteriores (FERREIRA, 2014), os próprios alunos acabam legitimando as regras e aceitando-as passivamente, porque na ótica de alguns alunos a indisciplina já é interiorizada e reforçada a cada dia dentro de padrões autoritários de controle social, atrelados à necessidade de se obedecer a parâmetros exteriores. Mas, ao longo, 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, no qual não se pode deixar fazer tudo, mas também não se pode controlar tudo.

As relações sociais são motivadas por decisões conflituosas, imprecisas e de resistências que são necessárias à construção da sociedade. As formas de expressão e reação ao poder impositivo vão ocorrer e as formas de resistir a esse poder também se transformarão. A tensão gerada pelos poderes controladores não se apresenta de forma amigável, com a tentativa de diálogo, mas na forma de indisciplina e resistência às normativas verticalizadas.

O professor tenta manter a ordem, para garantir a sua postura de autoridade em sala de aula, a sua hierarquia institucional, e não percebe as relações sociais heterogêneas no seu entorno e a complexidade de alunos numa sala de aula. O professor pretende, “mesmo que de modo improfícuo, normatizar o comportamento de seus alunos, na esperança de eliminar os conflitos existentes e prevenir os que poderão surgir” (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 748). A compreensão do aluno em sua dimensão plural tende a levar em conta que o conflito é

inerente ao espaço escolar, é socializado e vivido na dinâmica das relações sociais. Essa compreensão permite entender o conflito de uma forma menos ofensiva.

As relações com base no autoritarismo favorecem comportamentos subservientes, obedientes e para a homogeneização comportamental que acabam por minimizar as tensões e conflitos (AQUINO, 1999). Mas geram uma harmonia falseada para os sujeitos, sem identidades próprias, alocadas numa compreensão de mundo que é socialmente igual. Porém, essa ambição da escola e dos professores não ocorre da maneira esperada, havendo resistência de uma minoria de alunos que não considera a homogeneização um processo agradável. Essas práticas autoritárias, com o intuito de impor regras e o cerceamento aos desvios, acabam por expandir as tensões e os conflitos em sala de aula. Os alunos que se sentem atingidos e acuados se utilizarão de meios e estratégias de resistência para que não sejam completamente dominados pelo contexto majoritário (PEREIRA; BLUM, 2014). Utilizam-se de estilos comportamentais para fazer frente as ações majoritárias, são formas de resistência dialógicas com entusiasmo, com a capacidade de influência em sala de aula.

Já, a classe 3 (27, 81%), denominada de **Temas e expulsão da sala** recebeu contribuição dos informantes do sexo feminino, disciplinadas e sem religião. A classe foi formada pelos verbos: *chamar, gritar, discutir, querer, prestar, tirar, falar, escolher, punir 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 retrata duas situações problema relacionadas ao tema escolhido pelo professor e que depois é mudado sem motivo e o outro caso, da menina Roberta que grita e pede que Sara faça silêncio. São os casos apresentados na metodologia da 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 te xingam mesmo, tem professor que xinga mesmo, te xinga se você estiver em pé te chamam de mais do que idiota. CONSISTÊNCIA E RIGIDEZ. (Suj. 10).

Os estilos utilizados para explicar a situação foram de consistência e rigidez, que marcaram a presença de ataques e xingamentos. É constante a vontade do aluno em frisar que a opinião deveria ser levada em consideração, além de expor que as ações dos professores são precipitadas e autoritárias, levando a xingamentos e ofensas. Os recursos utilizados pelo professor ao enfrentamento dos atos indisciplinados parecem estar fora da sala de aula, no

qual terceirizam os problemas de indisciplina e não querem tentar discutir, debater ou minimizar tais problemas e quando o fazem agem de modo equivocado, retirando da sala, sem limites e cuidados e, por vezes, acabam ofendendo os alunos.

A escola e os professores encontram-se entre uma dicotomia estrutural em relação ao enfrentamento da indisciplina, “passando por autoritários, de “linha dura”, e posturas permissivas que acabam por ser dominadas pelos interesses específicos dos alunos” (ARAÚJO, 1996, p. 110). Se for muito “linha dura” é um problema, uma vez que impossibilita à atuação dos alunos de forma dialógica e preza pela heteronomia, com regras excessivas e verticalizadas. Caso seja muito permissiva, acabará sendo dominada pelo grupo de alunos anômicos, o que também geraria uma escola anômica sem a presença da autoridade docente.

Não pretendemos lançar ataques ao trabalho realizado pelos professores, mas diagnosticar por meio da fala dos alunos algumas práticas que não correspondem ao âmbito pedagógico e educativo. Como podemos observar na fala da aluna que os professores quando chamam à atenção ultrapassam os limites de condutas educativas e acabam xingando os alunos, os chamando de *idiotas*. Essas ações correspondem a práticas totalmente opressoras que nada ajudam as práticas autônomas e que buscam a reflexão sobre os atos indisciplinados. Percebe-se que há um ataque de ambas as partes em torno da normatização escolar, de um lado, os professores chamando à atenção dos alunos por meio de ações precipitadas e de outro lado, os alunos questionando a prática docente também de modo pueril (AQUINO, 1996b). Dessa forma, as falas demonstram a relação de professores e alunos como protagonistas de uma trama que não está ocorrendo de modo respeitoso, igualitário e honesto. Ambos se atacam de diversas formas tentando ter o “domínio” da sala de aula, uma disputa de lugares instituídos (AQUINO, 1998).

O professor quanto mais tenta se impor de forma arbitrária parece receber mais críticas e resistências da parte das minorias. Essas situações de injustiça no espaço escolar causam um conflito em que as minorias acabam ganhando adeptos a sua causa, uma vez que as ações baseadas na coerção não são bem vistas por todos os alunos que acabam saindo em defesa do aluno injustiçado. Essa noção de justiça acaba ajudando a compreender a ação das minorias ativas. As injustiças fazem crescer um movimento pela busca de liberdade e das amarras das normas escolares verticalizadas (MENIN, 1996). O aluno sozinho pode parecer fraco perante a maioria, mas quando sofre uma injustiça é visto positivamente pelo grupo de alunos, que passam também a rejeitar o professor e podem acabar atrapalhando o andamento do processo escolar, devido a essas atitudes arbitrárias do professor.

A classe 1 (21, 89%), denominada de **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 uso do boné em sala de aula. O cartão utilizado como situação problema trazia um questionamento em relação ao boné em sala de aula. Os alunos relatam a incompreensão e a indecisão da escola e dos professores da situação.

Eu uso boné direto e eu 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, eu não, não adianta. Porque os professores são os donos da verdade, não pode não pode e não adianta o aluno falar. RIGIDEZ (Suj. 34).

A regra não é colocada de maneira clara nas escolas, por um momento o uso do boné era permitido, passados alguns bimestres do ano letivo não era mais. 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. O uso do boné não é uma afronta do aluno ao professor e muito menos para afetar a relação de ensino e aprendizagem. Trata-se, antes de qualquer coisa, de uma forma de subjetividade juvenil, uma característica identitária por parte do aluno, isto é, um gosto pessoal que expressa uma determinada subcultura, são grupos marginalizados e não são aceitos no espaço escolar, sendo obrigados a retirar o boné e se calar (CHRISTINO, 1999). Na contramão, há uma reação dos alunos ante a essa normativa. Por apresentarem comportamentos contranormativos são negados e subjugados ao controle da escola, sem ao menos serem dadas soluções ou manifestações de diálogo para com os alunos.

Podemos perceber na fala do aluno quando coloca que os professores são a verdade e não adiantaria nem o aluno tentar que seria uma perda de tempo em questionar ou se expressar diante do professor, uma vez que a verdade do professor, amparado pela escola, seria a única opção a ser seguida, novamente reforçando as práticas que prezam pela conformidade e homogeneidade de um discurso que visa à heteronomia das relações escolares.

Os alunos propõem algumas soluções ou apresentam algumas possibilidades para que os professores sejam mais flexíveis em algumas situações e não apenas que hajam de uma forma agressiva, resolvendo o problema de uma maneira assimétrica e punitiva, 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, mas como a escola é a norma majoritária, não abre espaço para o debate e para as resoluções de problemas de indisciplina de uma forma mais construtiva (FERREIRA, 2003).

A classe 4 (15, 13%), nomeada de **Cobrança do Uniforme** expõe a relação de desconfiança entre a escola e os alunos, isto é, a escola suspeita da conduta do aluno quanto ao uso do uniforme. As palavras que mais se destacaram na classe foram: uniforme, roupa, molhado, calça, sujo e *justificativa*. Seguidos dos verbos: *lavar*, *rasgar*, *secar* e *mandar*; e dos sujeitos: *mãe* e *diretora*. A escola utiliza-se de meios que possam controlar cada vez mais os alunos, seja em padronizar pelo uso de uniformes, até o uso de câmeras em sala de aula, como é o caso das escolas paranaenses. A égide da relação se concentra na heteronomia, coação e as sanções que levem a punição dos casos. A escola insiste no uso do uniforme como algo sagrado e imutável, 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).

A presença do uniforme nas escolas é uma forma de homogeneização do espaço escolar, isto é, uma forma de controle das pessoas. A explicação dos alunos ante o acontecimento do uniforme é ignorada pela escola que passa a agir de forma homogênea e conformista, não levando em conta situações atípicas que possam vir a acontecer. Não há espaço de diálogo e a escola não permite que o aluno se explique quanto às dificuldades financeiras e sociais dos indivíduos que dela participam.

A classe 5 (16, 62%), chamada de **Atraso** contou com 16,6% de contribuição. As palavras que se destacaram foram: *atrasado*, *ata*, *culpa*, *tempo*, *situação*, *autorização*, *ônibus*, *tempo* e *hora*. Ligadas aos verbos: *assinar*, *chegar*, *ligar* e *procurar*. A classe está relacionada à demora em chegar na escola para o início das aulas, ocorrem atrasos no ambiente escolar que são inadmissíveis e estão sujeitos a coerções que vão da ata até a presença dos pais na escola. Essas ações da escola atuam por meio de mecanismos punitivos que estão externos a ela. Por vezes, há casos de alunos que inventam histórias absurdas como foram relatados nas entrevistas, mas em outros casos o ônibus atrasa e não há possibilidade de se chegar a tempo.

Na escola, a regra é uma só e vale igualmente para todos, sem levar em conta fatores sociais, econômicos, culturais, etc. A escola insiste em apresentar-se como majoritária exercendo seu papel de controladora e normatizadora das condutas que ocorrem no seu espaço.

A escola tinha que entender o aluno. Porque não foi porque o aluno que 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).

A escola é uma instituição social e educativa que busca promover a educação das pessoas que nela ingressam. Porém, as normativas que nela se apresentam são impostas de forma unilateral e heterônoma reforçando práticas coercitivas e punitivas que acabam prejudicando as ações democráticas e de cooperação.

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 afasta cada vez mais dos atores e dos papéis desenvolvidos por ambos e, logicamente, a estranheza do papel da escola a ser efetuado.

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 dela não participa ou contribui na sua organização e isso reflete na sua infelicidade pelo espaço escolar (CAMARGO; ABAID; GIACOMONI, 2011). Todas essas situações marcam a escola como um espaço majoritariamente opressor e que vai ao encontro dos interesses dos adolescentes, isso se reflete na evasão e nas fugas às atividades escolares.

4.5 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL: SITUAÇÕES-PROBLEMA

Os grupos focais realizados com o uso dos cartões referentes às situações problema foram analisados pelo *software* ALCESTE, que auxiliou e dividiu o *corpus* “indícios de minorias” em 4 classes, com aproveitamento de 93,6% (FIGURA 13). O *corpus* foi montado a partir da escolha dos alunos das situações problema e da discussão das mesmas durante os 10 grupos focais. Da esquerda para a direita pela ordem estabelecida pelo programa, temos a

classe 2 (21,74%), a classe 3 (21,74%) interligada à classe 4 (52,61%), por fim, a classe 1 (8,60%).

Figura 13 – Índícios de minorias no grupo focal. Classes realizadas a partir do *software* Alceste

Índícios de minorias, 60 u.c.i, 384 u.c.e, 93, 6%											
Classe 2, Normativas escolares, 77 u.c.e.s, 21, 74 %			Classe 3, Mudança e minoria, 62 u.c.e.s, 21, 74 %			Classe 4, Ações dos indisciplinados, 192 u.c.e.s, 52, 61 %			Classe 1, Populares e legais, 53 u.c.e.s, 8,60 %		
Palavras	N	X ²	Palavras	N	X ²	Palavras	N	X ²	Palavras	N	X ²
Celular	34	131,82	Causa	23	102,24	Professor	110	50,35	Disciplinados	17	111,09
Usar	26	105,31	Rebelde	10	53,32	Conversa	56	30,82	Indisciplinados	26	80,17
Uniforme	26	99,86	Ativo	9	47,86	Aula	71	27,93	Onda	12	57,5
Regras	37	70,33	Ideia	10	46,75	Meninos(as)	36	24,06	Populares	9	44,03
Mexer	12	43,82	Lider	8	42,43	Indisciplina	73	20,85	Serem	8	43,67
Vir	16	43,67	Questionar	9	41,36	Fica	47	16,88	Momento	8	20,5
Boné	15	43,25	Justa	10	41,3	Bagunça	40	14,57	Divertido	4	18,66
Uso	10	40,94	Mudança	7	37,03	Sala	59	14,28	Legais	4	18,66
Escola	25	35,11	Falar	33	33,9	Atenção	29	11,68	Cansa	3	9,09
Pode	23	32,18	Pessoas	27	32,82	Gosta	23	10,78	Engraçado	3	9,09
Desnecessário	8	27,24	Pensar	8	30,92	Manda	13	10,67	Parece	5	8,08
Poderia	8	27,24	Minoria	7	30,72	Grita	10	10,27	Mistura	2	7,1
Chicletes	5	20,2	Parte	5	26,31	Materia	10	10,27	Andar	3	6,71
Mexendo	6	19,18	Pensamento	5	26,31	Fazendo	12	9,63	Turma	3	5,06
Exceção	5	15,23	Arquétipo	4	20,99	Xinga	12	9,63	Seguir	4	4,85
Mascar	5	15,23	Nato	4	20,99	Gente	28	9,46	Foco	2	4,45
Proibido	5	15,23	Termo	4	20,99	Bolinha	11	8,6	Graça	2	4,45
Precisa	7	13,42	Total	4	20,99	Tirar	15	8,39	Brincadeira	3	3,86
Ver	13	13,11	Passiva	3	15,7	Quieto	28	8,25	Alunos	32	3,51
Monte	3	12,06	Realidade	3	15,7	Dia	10	7,58	Querem	12	3,47
Tivesse	3	12,06	Sigo	3	15,7	Papel	12	7,41	Influencia	5	2,63
Vem	9	12	Encaixo	4	11,49	Prestar	12	7,41			
Fez	4	11,36	Palavra	4	11,49	Tenho	17	6,94			
Tomar	4	11,36	Questionamento	4	11,49	Depende	20	6,73			
Entrar	10	10,53	Vejo	4	11,49	Respeito	15	6,7			
Tempo	6	8,4	Colocar	7	10,74	Faz	66	6,17			
Assinar	4	8,26	Defende	3	10,34	Jogar	16	6,1			
Melhorar	4	8,26	Normalmente	3	10,34	Quadro	6	6,1			
Normas	4	8,26	Opinião	3	10,34	Tarefa	6	6,1			
Atrasado	3	7,61	Tempestade	3	10,34	Amigo	12	5,62			
Comer	3	7,61	Coisa	20	9,3	Passar	17	5,6			
Deve	3	7,61	Numa	4	8,85	Falta	10	5,51			
Recreio	3	7,61	Lado	6	7,66	Dormir	5	5,07			
Teve	3	7,61	Diferença	3	7,2	Duas	5	5,07			
Direção	10	6,64	Lugar	4	6,92	Pedir	5	5,07			
Deixar	11	6,25	Situação	4	5,45	Sair	5	5,07			
Boas	8	6,06	Exemplo	7	4,85	Entender	11	4,74			
Olhar	5	5,74	Quieta	11	4,66	Explicar	11	4,74			
Disse	6	5,72	Considera	4	4,32	Risada	7	4,6			
Ruim	6	5,72	Forma	7	4,23	Veze	41	4,07			
Direito	3	5,04	Autoridade	3	3,76	Alegre	4	4,04			
Perder	3	5,04	Difícil	3	3,76	Irrita	4	4,04			
Ruins	3	5,04	Facilmente	2	3,42	Maneira	4	4,04			
Atrapalha	4	4,57	Filme	2	3,42	Sai	4	4,04			
Carteirinha	4	4,57	Questões	2	3,42	Começar	26	4,02			
Obrigar	2	4,1	Mudança	5	2,81	Estudar	8	3,7			
Util	2	4,1	Ordem	3	2,75	Responde	6	3,64			
Pegar	5	3,61	Sentido	3	2,75	Leva	12	3,02			
Ata	3	3,41	Concordo	5	2,31	Amigos	7	2,84			
Casos	3	3,41	Aceitar	2	2,13	Liberdade	7	2,84			
Veio	3	3,41	Existir	2	2,13	Aprender	5	2,71			
Mae	4	2,55	Fosse	2	2,13	Atentar	5	2,71			
Inteira	3	2,31	Viver	2	2,13	Fundo	5	2,71			
Bala	2	2,26				Medo	5	2,71			
Comida	2	2,26				Prova	5	2,71			
Continua	2	2,26				Sentar	10	2,67			
Usa	2	2,26				Meio	14	2,47			
Deveria	5	2,22									

Fonte: O autor (2019).

A classe 2 (21,74%), denominada de **Normativas Escolares**, apresenta as palavras relacionadas ao questionamento dos alunos as regras da escola. Estão expressas pelos seguintes substantivos: *regras*, *desnecessário*, *proibido* e *normas*. Os objetos da classe são: *celular*, *uniforme*, *boné*, *chicletes* e *carteirinha*, seguidos dos verbos: *usar*, *mexer*, *entrar*, *assinar*, *deixar*, *obrigar*, *entre outros*. As palavras referem-se ao cumprimento ou não das regras pelos alunos, isto é, as regras acabam sendo questionadas pelos alunos que passam a não perceberem um sentido válido, sendo desrespeitadas ou ainda quem sabe respeitam as regras simplesmente por elas existirem.

A classe se constitui de regras de controle em relação a situações corriqueiras, descritas nos objetos: *uniforme*, *celular* e *boné*. A escola se preocupa tanto com fatos cotidianos e criam-se novas regras que não se assentam em valores morais, perdendo-se muito tempo com regras superficiais, não sendo dada a “devida atenção às questões morais” (TOGNETTA, 2011, p. 137). As normas que visam à conformidade precisam ser devidamente aprovadas pela maioria, são normas que expressam a objetividade e têm por definição uma resposta exata e imediata, as respostas que destoam da conformidade são entendidas como falsas, sendo os desvios intoleráveis e “devem ser reabsorvidos para que o acordo se produza” (MOSCOVICI, 2011, p. 163). A norma da objetividade exige das interações sociais um papel de aceitação da realidade pública, validada, aberta as observações de todos, “que é a mesma para todos e que é facilmente interpretada por todos os que têm olhos para ver e ouvidos para escutar” (MOSCOVICI, 2011, p. 165). Por isso, a norma da objetividade não permite dúvidas, os alunos não podem contrariá-la, pois elas são exatas e concisas, logo atendem as demandas da escola. Contudo, os alunos não legitimam as regras escolares causando conflitos que afetam a lógica dominante e conformista.

As regras e normas escolares são instrumentos que servem para regular o comportamento e manter a ordem. São amplamente difundidas pela escola, a fim de que se chegue a um maior número de pessoas e sejam respeitadas e cumpridas. Assim, é a escola enquanto instituição que elabora as regras, as quais são “predeterminadas apenas pelos adultos, somente cabendo aos alunos obedecerem, concordando ou não com as mesmas” (VINHA; TOGNETTA, 2006, p. 46). Não obstante, os alunos das escolas analisadas apontam que as regras são criadas somente pelos adultos e que normalmente não são seguidas porque não fazem sentido ou porque a fiscalização deixa a desejar no cumprimento da regra.

A regra do boné porque eu queria vir de boné hoje. Acho que não tem nada a ver, você não poder usar boné na escola. Porque é uma coisa que não vai interferir que nem não vai melhorar e nem piorar a escola se usar o boné CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Grupo focal 6).

Já sei as regras não precisa saber quem fez. Essas regras que todas as escola tem, uso do celular, o uniforme. Acho nada a ver essas regras, não é todo mundo que cumpre, eu não cumpro nenhuma CONSISTÊNCIA. (Grupo focal 5).

A regra é autoritária prezando pela conformidade, sendo imposta ela estipula o limite de que o aluno não possa entrar na escola sem o uso do uniforme. Ao ser questionada, a regra não chega a ser cumprida ao pé da letra, assim, muitos alunos acabam entrando na escola sem o uso do uniforme, o que acaba revelando uma falha na gestão e isso faz com que os demais alunos que utilizam e fazem uso do uniforme não respeitem a regra e tentem burlar a mesma. Os alunos não se identificam com as regras, não há um espaço de diálogo em que possam falar dos problemas que ocorrem no cotidiano, mesmo que as situações digam respeito aos alunos, as regras são externas e assimétricas a eles. Por esses motivos, as regras são mal interpretadas e não são aceitas pelos alunos porque não há interação na construção delas ou porque não fazem sentido ao convívio social (PIAGET, 1994).

A conformidade pela norma determina “o comportamento de um indivíduo ou subgrupo quando este comportamento está determinado por normas e expectativas legítimas de grupo” (MOSCOVICI, 2011, p. 178). O desvio, o conflito e o inconformismo fazem com que a minoria precise agir em relação à incerteza, a qual se torna uma decisão difícil e incomodativa (MUGNY; PÉREZ, 1988). Por isso, a dominação e a conformidade apresentam uma grande dificuldade de manter o consenso, pois o conflito quando instalado causa perturbações à maioria. A minoria, por sua vez, mantém sua posição e resistência, nem que seja individualmente e internamente. A ação da minoria, de algum modo, pode influenciar os demais alunos a questionarem também a regra do uniforme, fazendo com que a escola precise repensar a sua forma de agir. Com isso o processo de influência ocorre e pode modificar algumas práticas que até então não eram conhecidas e trazidas a público para serem debatidas, possibilitando o processo de mudança e inovação social (MOSCOVICI; PÉREZ, 2007; MUGNY, 1982).

As ações heterônomas baseadas no controle e homogeneidade procuram minimizar e aniquilar os distúrbios e impedir as práticas subversivas. A unidade proclamada pelas escolas busca manter o consenso, “tudo seve para consolidar a solidez da tradição e a sabedoria das opções e decisões anteriores” (MOSCOVICI, 2011, 2011, p. 178,). Assim, a criação das

regras e normas autocráticas pela instituição escolar visa manter o controle e a ordem majoritária no espaço escolar, sem questionamentos da minoria.

Conheço alunos que contrariam as regras, mesmo o aluno tendo o uniforme da escola, vinha sem uniforme, não sei se para provocar, para se achar o bom que não precisa disso CONSISTÊNCIA. (Grupo focal 5).

As regras são ruins, por exemplo, o uniforme, nada a ver, não tem porque vir de uniforme é desnecessário. Somos da escola, não precisa mostrar. CONSISTÊNCIA E RIGIDEZ (Grupo focal 6).

As falas dos alunos revelam uma escola heterônoma e majoritária, que não permite a participação dos alunos no processo de construção e debate em relação às regras. Esses questionamentos e reivindicações do uso do traje escolar podem ser indícios de minorias ativas, uma vez que propõem uma transformação e discussão em torno de uma imposição. As minorias ativas divergem da lógica dominante que impõe a utilização do uniforme e não aceitam se sujeitar ao que está colocado como majoritário. Logo, criam espaços de luta, rompem com práticas verticalizadas e buscam novas relações interpessoais horizontais (MOSCOVICI; FAUCHEUX, 1972). A ausência dos alunos na participação e construção das normas faz com que os mesmos questionem os valores morais subjacentes às regras. Não havendo sentido ou interesse na regra, há a contraposição a tudo isso, fazendo com que as minorias tentem expor as suas opiniões e conflitos ante as regras superficiais. Do conflito há reações de ambas às partes, por um lado, a gestão que preza pela coerção, para que a regra seja aceita pelos alunos, por outro lado, os alunos questionam e rompem com as regras, com a finalidade de chamar a atenção, modificar ou trazer ao público o autoritarismo da regra.

As normas baseadas numa lógica de preferência e originalidade caminham na contramão da norma da objetividade. A lógica de preferência “pressupõe a ausência de pressão e uma tendência a que a opinião individual seja única, admitindo, evidentemente, que se permita a todos responder” (MOSCOVICI, 2011, p. 164). Faz-se o comparativo de respostas, no qual a convergência se dá por meio de aspirações, reações e gostos parecidos. As divergências na norma de preferência, ocorrem na forma de opiniões e gostos. São opções individuais, a partir das histórias de vida do indivíduo, contudo, ainda, não seria a norma da minoria, uma vez que seria difícil de conciliar tantas opiniões privadas. A influência ocorrerá em função de um mesmo objeto, isto é, pela preferência comum. Já, a norma da originalidade, se situa entre a norma da objetividade e da preferência, combina a realidade pública e a privada, “ela cria uma pressão centrífuga” (MOSCOVICI, 2011, p. 164), com opiniões diferentes. A primazia é buscar ideias diferentes e singulares, a novidade, o desejo de mudar,

pela posição particular e fazer florescer uma possibilidade de consenso. A ideia original talvez demore um tempo a ser absorvida, mas, cria um efeito de transformação da realidade. As pessoas buscam o novo, principalmente os adolescentes com visões de mundo inovadoras, não convencionais e novos pontos de vista em relação a diversos assuntos.

O questionamento das regras pelos alunos diz respeito aos objetos (boné, celular e “carteirinha”) que são proibidos pela escola e o modo como são interpretadas ou desrespeitadas as regras em alguns casos. O caso do celular é abordado por uma aluna que questiona o fato do professor fazer o uso do mesmo e os alunos não terem a mesma permissão de uso no espaço escolar.

Quando toca o celular de um professor eles atendem, não atendem? Claro que atende, e quando é um aluno não pode, não deve. A professora masca chicletes, professores não usam uniforme, no calor essa roupa preta é horrível e eu sei lá, não obrigar a usar uniforme e nem a não mexer no celular. (Grupo focal 02.).

A reclamação por parte da aluna não se limita apenas ao uso do celular, mas ao poder que está incluído ao professor. A aluna questiona e ironiza na sua fala, no sentido de que ao professor tudo pode, tem o direito de uso do celular por ser a autoridade escolar em sala de aula e a ele tudo é permitido, inclusive mascar chicletes. O poder conferido ao professor extrapola os limites das ações recíprocas e altruístas do ponto de vista democrático do alunado. Os alunos se sentem inferiorizados e percebem que a regra está sendo descumprida e não percebem um motivo claro e moral para respeitarem a regra. É interessante a justificativa da aluna quando revela que os professores são os exemplos em sala de aula. Se o professor descumpra a regra, como vai exigir que o aluno siga a regra? O que a aluna traz à tona é que as regras são válidas somente aos alunos, ficando os adultos fora dessa condição. Demonstra-se que a autoridade docente está fragilizada e não consegue angariar muitos ganhos em relação à diminuição dos atos de indisciplina. O professor reivindica dos alunos a observância das regras e normas, porém, o professor as descumpra e com isso faz com que os alunos não o respeitem enquanto educador em sala de aula. Dessa forma, quando os alunos expõem a sua opinião sobre o uso do celular são tidos como rebeldes e teimosos por parte do alunado, mas esses comportamentos representam uma nova forma de subjetivação (MORAES; VEIGANETO, 2008). Em alguns casos, podem até serem vistos positivamente ao não concordarem com a regra e serem um exemplo para os demais. O professor deixa de ser um exemplo positivo para os alunos, assim, podemos deduzir que os grupos minoritários que rejeitam as práticas autoritaristas passam a contar com o prestígio da turma.

A posição usual da escola é coibir o uso do celular, com argumentos que tentam convencer o alunado, de que pode levar a distrações ou reduzir as intervenções particulares dos alunos no ambiente da sala de aula (GARCIA, 2009). Porém, a proibição do uso em sala e o ingresso dele na escola, talvez não seja a melhor “solução” por que até quando a escola vai resistir às constantes mudanças sociais, históricas e espaciais? A escola necessitará dialogar sobre o uso de aparelhos eletrônicos, de forma democrática, pois, precisa “rever alguns critérios de disciplina, avançando de uma racionalidade de controle para uma perspectiva de integração” (GARCIA, 2009, p. 313).

Toda regra é válida? Nem toda regra é válida, toda regra tem exceção como disse o colega, seria realmente aquele aluno que não consegue vir, caso do celular, você precisa usar, mas não pode, se qualquer coisa acontecer não dá para usar o celular. (Grupo focal 07).

O boné não atrapalha em nada. Tem alguns professores que deixam usar o boné. EQUIDADE. (Grupo focal 07).

O professor também não poderia usar celular na sala RIGIDEZ. Tem professor que usa o celular direto CONSISTÊNCIA. A regra deveria ser para todos, inclusive os professores. O uniforme, porque os professores não usam uniforme, nem o diretor também não usa uniforme. Reclamam até de estar de chinelo na escola ESFORÇO. (Grupo focal 07).

A classe 3 (21,74 %), chamada de **Mudança e Minoria**, é composta pelas expressões ligadas diretamente às minorias ativas: *rebelde*, *ativo*, *mudança*, *minoria*, *questionamento*, *opinião* e *diferença*. As expressões revelam um contexto escolar marcado pela diferença e participação ativa dos alunos nos questionamentos das normativas escolares. Os alunos não são apenas sujeitos que obedecem cegamente às regras e se curvam às ações autocráticas, mas que pensam de maneira contrária ao contexto dominante e majoritário. São minorias ativas que propõem uma nova agenda às práticas escolares verticalizadas, que defendem uma nova proposta escolar que seja democrática e que possibilite realmente a participação dos alunos e não apenas o mascaramento e o cumprimento às cegas das normas.

Há uma justificativa para as ações tomadas pelos alunos, não são ações precipitadas, são ações com motivos claros e divergentes que subvertem o contexto controlador da escola. A divergência dos alunos ameaça a norma quando propõem uma resposta diferente a uma situação, também, faz com que a maioria se questione sobre sua própria aptidão para resistir à outra norma ou a modificá-la (MOSCOVICI, 2011). O enfoque majoritário passa a ter menos confiança e começa a questionar a validade do argumento, bem como a se preocupar com a generalização de pontos de vista diferentes.

Os indisciplinados com atitudes positivas ou de justa causa passam a questionar e a propor mudanças no modo de perceber as situações escolares, fazendo com que os colegas percebam o aluno que questiona de um ponto de vista positivo e não mais apenas marginalizado e ignorado. A insistência, rigidez e consistência nos atos são estilos que suscitam mudanças na forma de pensamento dos alunos no espaço escolar.

Justa causa é o indisciplinado com justificativa, não seria indisciplinado, mas assim, um meio termo, que está pensando e defendendo alguma coisa [...]. Um pensamento, uma opinião formada sobre um assunto. (Grupo focal 01).

A indisciplina é interpretada pelos alunos de diferentes formas, sendo possível distinguir as ações dos indisciplinados em três grupos: o aluno indisciplinado com justa causa, o líder nato e o meio termo. O aluno que expressa a indisciplina como justa causa novamente aparece durante o grupo focal, como já citado, o aluno foi chamado para uma entrevista após o grupo focal. Faremos apenas uma retomada para relatar a sua participação no grupo focal, sendo muito similar ao conceito de minoria ativa, é o aluno que questiona, possui argumento e opinião nas suas ações. O aluno justa causa não age de modo impensado, apresenta uma organização de ideias que possibilita que o mesmo debata e interaja com os demais atores escolares, com a finalidade de suscitar mudanças na instituição escolar.

Há uma minoria ativa e uma passiva, pessoas distintas, ideias distintas, minoria ativa seria aquela pessoa que faz ou tenta fazer alguma coisa, fala pra alguém, espalha, tenta dialogar com alguém, mas muitas vezes não consegue. (Grupo focal 01).

Acho que sou uma minoria, me considero uma minoria porque eu não vejo muitas pessoas falando o que pensam, como eu disse são mais ou fora da casinha ou como tijolos na parede. (Grupo focal 01).

O aluno justa causa é dotado de pensamentos, ideias, argumentos, questionamentos e de um posicionamento claro sobre uma situação. Assim como a minoria ativa também possui grande parte desses atributos, apresenta resistência e consistência na argumentação e não muda facilmente ante as pressões, há uma defesa de posição (MOSCOVICI, 2011). Essa interpretação do aluno traz uma mensagem importante ao espaço escolar das normativas e preceitos relacionados aos elementos didático-pedagógicos e ao currículo escolar.

A minoria visa a mudança e inovação social, por meio da incerteza e da dúvida, um tipo de incerteza que pode ser resolvida através da adoção ou, pelo menos, da direção das normas alternativas propostas (MOSCOVICI, 2011) das regras que não apresentam uma solidez. A instabilidade ante a conformidade social cria duas situações importantes: primeiro,

a minoria rompe o contrato social, ou seja, passa a ser um modelo dissidente e desviante; segundo, o foco da atenção na minoria e sua eminente consistência implica que os comportamentos dominantes não podem permanecer inalterados ou devem ser reforçados para rejeitar as alternativas propostas pela minoria ou devem ser modificadas para aproximar-se delas. A consistência e insistência nos comportamentos minoritários garante certo reconhecimento dos posicionamentos minoritários (MOSCOVICI, 2011).

A classe 4, nomeada de **Ações dos Indisciplinados** (52,61%) é formada pelos sujeitos *professor, meninos e meninas*. Composta pelos substantivos: *indisciplina, bagunça, atenção, matéria, papel, quadro, prova, risada e liberdade* e os seguintes verbos: *ficar, mandar, gritar, prestar, passar, dormir, entender, aprender e sentar*. Essa classe sugere as situações que ocorrem no convívio escolar, na qual estão presentes os alunos e professores. São casos diários que se apresentam de forma discordante às normativas escolares e acabam gerando conflito entre as partes envolvidas nas relações interpessoais e no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos relatam que possuem amigos indisciplinados que atrapalham a aula e interrompem as explicações do professor e incomodam os colegas no momento de prestar atenção, o que faz com que desvirtuem e passem a focar em outras situações.

Tenho amigo indisciplinado, eu sou uma amiga minha mesmo. Faz bagunça, conversa, incomoda as aulas. Indisciplinada, eu converso eu dou risada muito alta, sou muito escandalosa na sala, acho que sou indisciplinada AUTONOMIA. (Grupo focal 02).

Eu acho que sei lá a gente tem um assunto e começamos a conversar, vai conversando e já foi, não varia muito de aula, qualquer aula e depende do professor que está na aula. CONSISTÊNCIA. (Grupo focal 01).

Creio que a indisciplina acontece porque às vezes o professor não passa muito aquela confiança que o professor deve passar ao aluno, o professor se estressa muito na aula e a sala fica reparando. (Grupo focal 01).

Os alunos possuem amigos que apresentam um comportamento indisciplinado e acabam conversando no andamento da aula independente da aula de algum professor específico. A atuação dos alunos destoa do contexto majoritário de obediência e silêncio demonstrando ações dissidentes como a conversa e a risada. A falta de elementos didáticos pedagógicos que favoreça uma aula compreensiva e participativa em sala de aula minimizam o papel do aluno. Dessa forma, as carências formativas dos professores aparecem como uma situação de preocupação e exibem uma análise mais ampla da formação docente (GALINDO, 2012). Além disso, o trabalho de Ferreira; Santos e Rosso (2016) já apontou que as ações e experiências dos alunos em sala de aula, com aulas cansativas, repetitivas, angustiantes e

estratégias punitivas de controle e silêncio caracterizam com muita frequência a prática docente no contexto escolar.

Alguns estudos relacionados a visão dos professores em relação a indisciplina (SANTOS; ROSSO, 2014; PAPPA, 2004) apontaram um quadro simplista e limitado, mostrando que o tema da indisciplina se tornou algo latente e imperceptível aos professores que não conseguem estabelecer uma relação entre as práticas docentes e os comportamentos de indisciplina. Essa visão demonstra a dependência da autoridade burocrática escolar e uma fuga em trabalhar em torno das questões voltadas a indisciplina, sendo a terceirização do problema algo naturalizado no espaço escolar.

Cabe ao professor no andamento da aula saber o momento de agir e fazer com que os alunos prestem atenção na aula. Contudo, a fragilidade nos elementos didático-pedagógicos pode ser um motivo que leve os alunos a dispersarem da aula. A relação professor e aluno que se foca excessivamente no controle e na punição podem provocar reações inesperadas às relações de base democráticas (REGO, 1996). O diálogo, a reciprocidade e a afetividade podem ser ações que podem promover a confiança do aluno e possibilitar que conflitos sejam solucionados de uma maneira menos punitiva.

A classe 1 (8,60%) denominada de **Populares e Legais** contém os sujeitos: *alunos, disciplinados e indisciplinados*, acrescidos dos adjetivos: *populares, divertidos, legais e engraçados*. Os verbos que fazem parte da classe são: *seguir, andar e querer*; os substantivos são: *momento, mistura, brincadeira, influência, foco e graça*. A classe é composta pelas situações de influência social que ocorrem em decorrência da popularidade dos indisciplinados em sala de aula. O reconhecimento social dado aos indisciplinados é notório, uma vez que esses parecem mais legais e conseguem ter acesso e facilidade no relacionamento com a turma, como podemos visualizar abaixo.

Porque os alunos indisciplinados são populares e os alunos disciplinados andam com os indisciplinados para serem populares. ESFORÇO. (Grupo focal 07).

Porque os alunos disciplinados querem ser mais populares andando com os alunos indisciplinados. ESFORÇO. (Grupo focal 07).

Os alunos indisciplinados quase sempre são considerados populares e os disciplinados também querem ser e entram na brincadeira. (Grupo focal 02).

E que os indisciplinados são populares e namoram. (Grupo focal 02.).

Muitas vezes, porque os alunos querem entrar na turminha e serem mais conhecidos entre os demais colegas. ESFORÇO. (Grupo focal 01).

Os indisciplinados são populares e legais fazendo com que essa fama seja motivo de cobiça dos disciplinados, ou seja, os disciplinados querem ser populares e o meio encontrado para tal feito é andar ou se aproximar dos indisciplinados. O reconhecimento social é uma parte importante na cultura escolar, ser rejeitado e excluído é algo que os alunos tentam fugir a cada momento, nem que para isso seja necessário fazer uma bagunça ou indisciplinar na sala de aula.

A relação entre os colegas é muito importante para os jovens que querem seu reconhecimento. O espaço escolar é o local de encontro entre os jovens, de divisão de ideias, problemas e desejos, “um espaço que geralmente não existe na convivência entre os jovens de seu bairro, já que os pais procuram proteger os filhos de possíveis más companhias” (REIS, 2012, p. 644). Na escola, criam-se grupos de interesse e discordâncias, constituindo territórios de pertencimento nas relações sociais e no mundo: há grupos que são rotulados de agitados, de bagunceiros, de quietos, de nerds, de populares, etc. Assim, a vida na escola faz com que o aluno aprenda a evitar as punições e castigos e querer recompensas, agradar ao professor, sem desagradar o restante da turma. Em alguns momentos, a prioridade se inverte e “o aluno submete-se mais às influências do julgamento dos seus colegas” (POSTIC, 1984, p.128), o que faz com que os alunos acabem indo ao encontro de práticas e ações destoantes da lógica majoritária.

A escola não está fora do espaço social e, como tal, não poderia estar à margem das ações que decorrem dos sujeitos que atuam na sociedade. Na escola não é diferente, os alunos buscam reconhecimento social na sua forma positiva no sentido majoritário, quanto no sentido negativo, minoritário. O reconhecimento social promove uma aceitação e um pertencimento ao grupo ou subgrupo ou uma identificação pela subversão (MUGNY, 1982). Estar marginalizado e indisciplinado não impede que o sujeito cause um conflito e possa exercer influência aos demais colegas. Podemos imaginar que um professor teve uma reação muito áspera perante uma situação de indisciplinar e retira o aluno da sala de aula, isso pode fazer com que os colegas do aluno não questionem de momento, mas leve a um processo de reflexão do professor ao perceber que os alunos que restaram na sala não aprovaram a sua ação.

A minoria se destaca e se torna visível com seu compromisso por meio de uma posição específica e, ao mesmo tempo, sinaliza sua firmeza diante de qualquer teste. Essa autoconfiança assegura uma importante capacidade de auto-reforço nas ações (MOSCOVICI, 2011). Quem está ao lado da minoria pode esperar encontrar apoio social dentro de um consenso durável. A minoria também pode se revalorizar como uma alternativa, por meio de

sacrifícios pessoais, que, às vezes, devem ser feitos (respondendo a ataques, ao ridículo e à incompreensão, por exemplo). Por meio de sua consistência, a minoria também demonstra automotivação e sua capacidade de atuar fora dos grupos desgastados de conformidade. É um modelo de autonomia, capaz de levar os receptores da sua mensagem a se reafirmarem – e talvez até se recuperarem – na sua luta pela inovação (MOSCOVICI; MUGNY, 1983).

A escola encontra-se dentro de um contexto social que é palco de variadas atuações e interesses dos sujeitos que nela se encontram. No espaço escolar, a fama e a popularidade se fazem presentes, os alunos pretendem fazer parte de um grupo e serem aceitos pelos demais colegas na escola. A popularidade será encontrada seguindo o indisciplinado que dita uma agenda mais interessante, provocativa e que desvirtua o foco dos afazeres escolares. O aluno no ambiente escolar não é um sujeito vazio, que está apenas esperando o conhecimento que é ofertado pelo professor, o aluno cria expectativas, tem desejos, busca fazer-se alguém dentro do mundo jovem e não apenas nas disciplinas escolares pautadas no currículo escolar.

4.5.1 Aluno justa causa, rebelde e líder nato

Um aluno, em especial, se destacou diante os demais nos grupos focais. Por isso, após a realização do grupo focal e a fim de detalhar e explorar as suas impressões, o aluno foi convidado a participar de uma entrevista individual. A necessidade da entrevista individual se deu pelo seguinte motivo: o aluno apresentou respostas muito criativas e mais próximas a noção de minorias ativas. Enquanto a maioria dava respostas diretas nos grupos focais, sem muito aprofundamento, o aluno expressou as situações de maneira ampla e complexa. Além, de apresentar uma classificação dos alunos indisciplinados, que na visão do aluno são chamados de rebeldes: “há separações no arquétipo de rebelde, o líder, o quieto e o ativo, seriam três principais” (Suj.01). Contudo, inicialmente começaremos pela sua autoavaliação, ou seja, como o aluno se vê diante dos fatos de indisciplinação.

O aluno na sua autoavaliação considerou-se meio termo, isto é, nem disciplinado nem indisciplinado. O aluno acaba não se conformando com muitas das regras e normas da escola por entendê-las de forma coercitiva e até mesmo por não fazerem sentido, como no trecho abaixo retirado da sua entrevista.

Me considero meio termo, disciplinado e indisciplinado porque a maioria das regras eu sigo, quando faz sentido, sem questionar, mas tem umas coisas que não faz sentido, não engulo AUTONOMIA. Como a regra do boné – eu não uso boné – é desnecessária, não falo nada, sempre quando tenho a oportunidade questiono o

professor RIGIDEZ, mas o professor leva o questionamento como afronta, mas não tem nada a ver, questionar não é afrontar CONSISTÊNCIA (Suj. 01).

O aluno apresenta autonomia ante as convenções sociais, por isso pode-se entender que apresenta alguns estilos de comportamento necessários ao entendimento das minorias ativas. A sua capacidade de independência e consistência mediante as situações do contexto escolar também são destaques em sua fala. O influenciador minoritário tem avaliação positiva, pois o aluno tem um argumento sólido que desvia o entendimento das normativas escolares ao defender o uso dos bonés em sala de aula, por isso a visão minoritária é mais positiva (MOSCOVICI, 2011). Os argumentos e opiniões expressas possuem estilos de comportamento capazes de influenciar os demais colegas e levar a questionamentos das situações de indisciplina escolar.

Para o aluno, algumas das regras são desnecessárias, por isso, não faz sentido segui-las. O boné, por exemplo, “faz parte do vestuário do adolescente de hoje; assim, não há por que considerá-lo desrespeitoso ou alegar que causaria problemas a alguém, principalmente porque às meninas é permitido usar chapéu ou touca em sala de aula” (FERREIRA, 2003, p. 06). A regra não é agregadora, mas segmentadora e não possui um valor em si, deixa a desejar por não ser debatida dentro do espaço de ensino e aprendizagem.

A regra do boné não se sustenta e pode ser liquidada razoavelmente em poucas palavras, pois a situação é mais impositiva do que, de fato, moral. Podemos eleger algumas razões para a proibição: primeiro, que o boné possa ser um gerador de bagunça; segundo, esconderijo de colas em provas; terceiro, local fechado, seria impróprio e, por último, possivelmente um aspecto de aluno “marginal”. Essas quatro razões podem ser facilmente discutidas e desmistificadas porque o fato de o boné ser gerador de bagunça, como, por exemplo, os alunos pegarem o boné de um aluno e brincarem de jogar um para o outro. Isso pode acontecer em sala sim, mas não pelo fato do uso do boné, até porque as brincadeiras podem ser realizadas com estojos, canetas, toucas, etc. Não se trata especificamente do boné, mas pela própria condição da sala de aula, de fugirem à explicação do professor ou qualquer outro motivo. A segunda razão do esconderijo para guardar algo fora do ambiente pedagógico também é insustentável, uma vez que podemos esconder objetos em jaquetas, por baixo da blusa, etc. Não há uma base que faça com que essa regra seja mantida, ela é frágil e por isso muito questionada e cada vez mais difícil de ser mantida. A terceira razão de locais fechados é mais saudosista do que necessária, historicamente era sinal de respeito, muito mais como uma construção social e uma regra de etiqueta do que algo que apresente motivos e razões claras da sua continuação. A quarta razão e talvez a mais estapafúrdia é a situação de que o aluno

seria comparado a um marginal, ignorando diversas culturas juvenis como a do *hip hop* e o *rap* e tantas outras que fazem uso da vestimenta. Via de regra, a discussão gira em torno da sua proibição e não da discussão e esclarecimento pedagógico referente ao tema. A escola simplesmente impede ou rejeita e, por vezes, exclui essas culturas juvenis criando padrões ideais de alunos que em grande parte não existem em sua maioria e recinto.

A negação já não é algo pré-determinado e que precisa ser mantido a todo custo, a escola contemporânea exige o debate, a problematização das situações de indisciplina que ocorrem no seu espaço (NAIFF, 2009). Além disso, para a base das regras tão somente as ações de reciprocidade, cooperação e altruísmo podem ser uma das vias de uma possível mudança e inovação social.

A forma como os alunos e professores compreendem a indisciplina transforma a dinâmica do espaço escolar, devido às situações didático-pedagógicas e às que tratam da construção, a exigência e o respeito às regras. Por vezes, o aluno questiona a regra e a aula por não estar a contento, por não fazer sentido, porém, quando o aluno questiona o professor acaba sendo entendido de forma errada, talvez como indisciplinado. Essa disputa em torno de uma liberdade de expressão para ambos os lados é causadora de conflitos. Os alunos anseiam pela luta a favor dos seus direitos e o diálogo no espaço escolar.

Depende, tem indisciplinado é porque é, tem casos de indisciplina que as pessoas tem uma luta, o caso do boné, ele questiona, não faz sentido, por exemplo, o boné, o aluno está defendendo sua ideia AUTONOMIA (Suj. 01).

Podemos notar que há uma luta em torno de uma regra, por uma mudança no modo de como se convencionam as normas da instituição escolar. Essa luta é real, por meio de questionamentos e a defesa de uma ideia que se associam às palavras que indicamos como indícios de minorias ativas: contestação, resistência, oposição, contraposição, etc. As justificativas e explicações apresentam uma perspectiva oposta às normativas escolares verticalizadas, visando o repensar da escola com seu aparato uniforme e controlador. O comportamento rebelde e contranormativo é resultado do desvio que impacta as relações sociais, em relação ao conteúdo de uma norma de grupo que é saliente nos contextos, nos quais o desvio e a rebeldia são expressos (JETTEN; HORNSEY, 2011). No contexto de sala de aula, significa que o comportamento desviante em uma determinada aula pode ser contranormativo, mas em outra aula não, isso vai depender da norma e do contexto de pessoas presentes que concordam ou discordam da nova proposta de reação.

O aluno justifica as ações de influência com respostas mais gerais e amplas, confirmando a existência da influência social e a manipulação de partidos políticos e outros grupos que têm a capacidade de influenciar as grandes massas. O modo como o aluno explica sugere estudos que foram efetuados sobre a conformidade, na qual as pessoas seguem a opinião de alguém, mas veem a resistência por parte da minoria que possui uma opinião forte.

A influência do indisciplinado existe. Digo com quase certeza, não é muito difícil de manipular. Tem pessoas no mundo inteiro que fazem manipulação, eu te provo em uma palavra, políticos, não sou ligado em política, causas, você é influenciado por quem, um exemplo, é uma influência. Tem pessoas que tem opinião forte, mas uma grande parte é arrastada pela multidão, não sei uma maioria ou uma minoria. (Suj. 01).

A defesa de um argumento ou uma ideia em sala de aula é vista como algo necessário e como uma noção de justiça. Questionar o que está posto como imutável não deve ser aceito e precisa ser contestado, isto é, não pode ser conformado de nenhuma forma. Para o aluno, a pessoa que defende uma ideia e questiona ela perante a autoridade legitimada de poder é intitulada de “justa causa”. Essa classificação foi expressa pelo aluno e justificada abaixo em sua opinião.

O (aluno) justa causa, é aquele aluno que faz alguma coisa, que seja um caso de indisciplina, só que ele faz isso defendendo um argumento, já dei o exemplo do boné. BONÉ? Por exemplo, falar assim não, não está certo, não tem nada a ver, não vai alterar nada, ele tenta de certa forma argumentar com a autoridade do lugar. CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Suj. 01).

O aluno justa causa é percebido na avaliação do aluno como alguém que tem um motivo, uma razão no que defende, ou seja, uma minoria ativa que reage às regras e normas desnecessárias ou frágeis nas suas bases. O aluno justa causa é aquele que não aceita o que lhe é dado como pronto e argumenta contra a normativa pré-estabelecida e dada. Pode-se perceber que de alguma forma causa um conflito e desconforto aos professores. A capacidade de se expressar e formar opiniões com estilos de comportamento autônomos, com razão e propriedade são característicos de uma minoria ativa, com capacidade de questionar a regra arbitrária e propor uma alternativa aos velhos preceitos que já estão intrínsecos na sociedade, ou no caso abordado aqui, da escola (MOSCOVICI, 2011). A tentativa é propor o rompimento com a regra e instaurar dúvida ao que está posto, a fim de causar um constrangimento aos atores que legitimam a regra heterônoma.

O aluno não segue a onda, ele traz a dúvida da importância da regra. Além disso, propõe uma forma de análise particular que é bem-vinda aos seus colegas, que concordam em grande parte com as suas falas. Por isso, o modo de expressar suas ideias causa um impacto

no grupo, o que faz com que reflitam sobre elas, como o aluno mesmo disse, não é para causar uma reforma, mas uma aceitação privada de suas ideias (MUGNY; PÉREZ, 1988).

Nunca falei muito sobre isso com os colegas, mas normalmente consigo influenciar. Não só falo o que penso, eu acho que essa regra se fosse mudada dava pra fazer tal coisa, x coisa. Eu vejo que eles se assemelham a ideia, vejo que eles estão vivendo aquela realidade e no fundo achavam isso. AUTONOMIA (Suj. 01).

Os alunos no ambiente escolar, em grande parte, para não sofrerem as sanções e castigos acabam seguindo a regra por entenderem que é mais fácil que seja assim e não discordar, pois dessa forma, seria mais fácil de levar a vida no ambiente escolar. Por um lado, os alunos que seguem as regras sem questionamentos são identificados como respeitosos e disciplinados. Por outro lado, aqueles que não se submetem são cobrados e forçados a seguir as regras, mesmo que de maneira arbitrária (BARRETO, 1980). Assim, o aluno que traz uma novidade ao que está legitimado e posto como verdade absoluta na escola, dizendo o que pensa, causa uma confusão e parte para a mudança e inovação, almejando uma conversão dos colegas para que reajam às ações coercitivas.

As ações na escola não estão baseadas na reciprocidade e autonomia dos alunos. As situações apresentadas pelo aluno demonstram uma escola baseada na coerção e autoritarismo, em que é preciso seguir a regra sem questionamentos (ARAÚJO, 1999). Assim, nesse contexto majoritário, o indivíduo que se rebela contra a regra é impedido de se expressar contrariamente à norma, podendo sofrer algum tipo de punição.

As pessoas que apresentam aspectos ligados às minorias ativas destoam dos aspectos mecânicos e rígidos da vida, da previsibilidade e sequências ordinárias. Partem para a desobediência, para a “liberação de movimentos impulsivos e sancionam a espontaneidade do comportamento e dão ainda acesso ao desconhecido, ao original e surpreendente” (MOSCOVICI, 2011, p. 79). A minoria pensa diferente e elege as situações de forma não habitual e encontra na dissonância as respostas para o seu entorno.

Acho que o aluno justa causa tem uma justa causa, igual eu falo. Algo que justifique essa ação, talvez uma pessoa, como eu disse, o questionamento, as perguntas fazem parte do aprendizado, não importa a idade tem que aprender uma coisa nova. Eu falo de uma forma tranquila com o professor, mas muitos levam para o lado do conflito, como se fosse uma afronta. Não acho que seja uma afronta, se fosse uma afronta falaria diferente, não questionaria para começar, os professores levam para o lado errado CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. Acho que é mais uma ideia do que uma causa, não é algo tão grande como uma reforma, é mais uma ideia, um argumento, um pensamento contra alguma coisa ou a favor de alguma coisa. O questionamento seria do ponto que chega a questionar, ou o ponto que ficaram. (Suj. 01).

O aluno deixa claro que os professores não conseguem compreender o questionamento como um fator de aprendizagem, mas consideram como algo que afronta a sua autoridade no contexto escolar. O argumento, o modo como o aluno reage causa um aspecto conflituoso e que pode contribuir aos estilos comportamentais como uma outra possibilidade de entendimento das minorias ativas. O modo de argumentação parece ser uma forma de conflito aliadas à consistência, à autonomia, flexibilidade, identidade e demais (MOSCOVICI, 2011).

Os alunos com características de autonomia numa escola, “não são, necessariamente, indivíduos disciplinados, mas, sem dúvida, são indivíduos capazes de analisar as regras e, a partir de sua reflexão, posicionando-se em relação a elas” (GODOY et. al., 2006, p. 243). É o caso do aluno com quem se realizou a entrevista, não que o aluno seja passivo, é um aluno que possui uma opinião marcante em relação ao direito das minorias, isto é, da possibilidade de reivindicação no espaço escolar. O próprio aluno se considera uma minoria ao perceber que as suas atitudes destoam da maioria no modo de pensar e agir.

Acho que sim, me considero uma minoria porque eu não vejo muitas pessoas falando o que pensam, como eu disse são mais ou fora da casinha ou como tijolos na parede AUTONOMIA (Suj.01).

As regras são processuais e podem ser modificadas para colaborar no dia a dia das pessoas (FREITAS, 2003). O aluno critica a visão da escola em julgar os alunos como uma massa única, isto é, a escola não reflete os casos de maneira única. A escola utiliza-se de uma justiça coercitiva, na qual se pune pelo aspecto quantitativo e não pelas intenções dos atos (PIAGET, 1994). A heteronomia é recorrente nas escolas, o que impede a participação dos alunos e a sua contribuição na elaboração de um ambiente harmônico e mais cooperativo.

As regras da escola – já comentei – sobre as regras com o diretor nada que surtiu muito efeito, deveria ser visto melhor, não faz diferença para ninguém, cheguei a conversar com o diretor e não deu nada. Era algo sobre o que falaram da escola digamos que você fale uma gíria, na aula não, mas no recreio e fora do período escolar, fora da aula não acho que faça diferença, palavras como gírias fariam diferença. Tem uma regra que proíbe, a pessoa não pode falar palavrão fora da aula, na sala não pode mesmo. Dentro da sala não concordo com palavrões, você tem que manter um diálogo, mas entre amigos todos os alunos falam palavrões EQUIDADE . A escola melhorou bastante de uns anos pra cá, sinto que estão jogando todos os alunos na mesma massa, no mesmo balde como se todos os alunos fossem o mesmo caso. Da pra mudar CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Suj. 01).

Os alunos não estão querendo uma total falta de regras e normas, as sanções se fazem necessárias, por isso os alunos “pedem disciplina” (SOUZA; QUEIROZ; MENANDRO, 2010) e sentem a falta de uma postura docente ou pedagógica que tenha princípios e regras

colaborativas (GOLBA, 2008). Os professores se preocupam com fatos cotidianos e criam novas regras que não se assentam no valor moral, perdendo-se muito tempo com regras superficiais, não sendo dada a “devida atenção às questões morais” (TOGNETTA, 2011, p. 137).

A entrevista seguiu com questionamentos a respeito da atuação dos indisciplinados. Em resposta, o aluno descreveu três tipos de alunos indisciplinados no contexto escolar: o aluno rebelde, o aluno justa causa e o líder nato.

A maioria do que eu vejo desse arquétipo de rebelde é de uma pessoa quieta, mas na dele, mais observa do que fala, não joga opinião ao grupo. Depende da pessoa, sabe que está errado, mas olha, mas não vai adiantar falar, algumas são totalmente ao contrário. HÁ MUITOS ALUNOS REBELDES? Uns cinco por cento de alunos rebeldes, uma minoria, poucas situações são combatidas, me refiro a esse arquétipo de rebeldes entre aspas, mais quietos, alguns são mais quietos, não falam nada, outros alunos falam muito, outros rebeldes são como líderes natos, conseguem convencer facilmente, falar facilmente. (Suj. 01).

O aluno rebelde poderia ser tanto quieto como ativo, na configuração e no entendimento do aluno que expressa a sua opinião. Os rebeldes quietos não conseguem promover mudanças, pois não expressam as suas opiniões ao grupo, por outro lado, os rebeldes ativos conseguem por meio do convencimento de falar facilmente o que poderia levar a mudanças sociais no contexto escolar.

Ser rebelde, eu relacionaria ao rebelde com um filme chamado V de vingança que tem um personagem que usa uma máscara, o cara não tem rosto ele é uma imagem de rebeldia do universo do filme, me relaciona com aquela máscara do V de vingança o rebelde, o indisciplinado relacionaria com alguém tipo fora o padrão, fora da casinha, que se veste estranho, usa uma coisa estranha, uma pessoa mais não estou nem aí. O disciplinado alguém mais certo, bem arrumado, gravata, com livro. O rebelde no caso do filme, bem e mal é complicado, no filme o cara mata pessoas para fazer o que a pessoa quer, a causa dele, mas a causa dele é fazer a população viver melhor, muitas pessoas falam errado, mas até que ponto iria pela causa. O rebelde seria uma terceira via, vou pelo meio, rebelde pode ser totalmente neutro em tudo, o que decidirem eu concordo, ou pode ser aquele que contraria. O rebelde seria só rebelde aqueles que realmente são neutros ou ativos. Ativo seria o rebelde que fala tanto voltado para a disciplina quanto para a indisciplina. (Suj. 01).

O rebelde na classificação feita pelo aluno pode ser compreendido como um indício de minoria ativa. A imagem utilizada pelo aluno para caracterizar o que se entende por aluno rebelde é o filme V de vingança⁵, que possui um personagem fictício chamado pelo nome de V que possui uma máscara que o não identifica. O filme aborda o tema do totalitarismo numa Inglaterra futurista, uma sociedade distópica comandada por um regime político opressor e

⁵ É um filme de ação dirigido por James McTeigue e produzido por Joel Silver, Lilly Wachowski e Lana Wachowski, sendo uma adaptação dos quadrinhos de Alan Moore e David Lloyd, divulgada pela DC Comics.

tirânico. O personagem V se rebela contra as normas e regras do regime e “convoca” os habitantes da cidade a se rebelar contra o regime clamando por liberdade. A imagem que o aluno tem do rebelde comparando-a ao filme em questão traz uma proposta ousada de pensar a “derrubada” da heteronomia na escola no sentido ideológico e simbólico, seria uma proposta inovadora para a derrocada do autoritarismo e o vislumbre da liberdade de expressão e autonomia dos alunos no espaço escolar.

O aluno disciplinado corresponde a uma idealização muito próxima a dos professores (FERREIRA, 2014), de uma pessoa bem arrumada e que respeita as regras escolares sem questionamentos. O aluno disciplinado se submete e aceita os preceitos que a escola lhe impõe e participa das atividades de maneira conformista.

O aluno que apresenta indício de minoria ativa cobra da escola a participação dos alunos na construção das regras e propõe uma solução, uma inovação social ou mudança social. A presença dos alunos até em grêmios estudantis surge como uma proposta de aproximação dos alunos com a escola. Nesse caso, o aluno não nega simplesmente as ações controladoras da escola, por simplesmente discordar do que é colocado como regra, mas uma tentativa, uma estratégia de como poderia ser de outra forma. A minoria ativa age dessa forma, discordando e propondo ações que poderiam ser revistas e por que não pensadas de uma outra forma que se aproxime da reciprocidade e equidade. Os alunos têm propostas, são seres pensantes que podem sugerir novas formas de inter-relação da escola com os alunos.

Por exemplo, o direito de formar grupos, grupos, clubes seria uma ideia interessante, ver e colocar alguém da escola o próprio aluno responsável, cuidando e vendo cada grupo, olha vão fazer grupo agora podem sentar em qualquer lugar, mas coloca uma meta, uma ficha de grupo, até três integrantes e fazer pelo menos uma vez por semana e ser relacionada ao tema do grupo. Deveria ter participação dos alunos nas regras, por exemplo, pode ser que os alunos possam propor regras e a escola pode ver se é cabível se é aplicado ou não ou a escola pode fazer uma lista de regras e passar em sala ou passar na frente da escola e ver se os alunos aceitam. CONSISTÊNCIA, ESFORÇO, RIGIDEZ, EQUIDADE E AUTONOMIA. (Suj. 01).

Na escola é possível uma mudança se algum grupo se juntar e tentar falar, se algum pai falar se alguém de dentro ou muitas pessoas ou uma pessoa muito importante no colégio AUTONOMIA. Eu gostaria de uma mudança na escola, um lado mais, ter uma mudança mais aberta, mas mantendo a ordem, libertar tudo na escola não é uma opção porque as pessoas não estão preparadas, as pessoas querem a ordem, a liberdade só que as pessoas não sabem lidar e aproveitar a liberdade, não prezam pela liberdade.(Suj. 01).

O aluno propõe uma mudança, isto é, uma inovação social no ambiente escolar. A sua recusa e negação às regras não se valem de uma pura rebeldia esvaziada de perspectivas, elas têm um significado de apresentarem uma mudança nas relações sociais escolares. Há uma proposta coletiva com um estilo comportamental de equidade, que almeja a participação

democrática dos alunos e não desconsidera o papel da escola em suas funções. O aluno apresenta um modelo de gestão baseado na autonomia, não é uma inversão de valores, não se está tirando o direito de a escola participar e pregando uma espécie de alunocracia. As ações esboçadas pelo aluno colaboram para uma escola mais aberta aos interesses de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

4.5.2 Grupo focal e indícios de minorias ativas

Os grupos focais que se destacaram com características de minorias ativas foram abordados em uma análise separada. As falas foram retiradas de trechos dos grupos relacionados a argumentações contrárias ao contexto majoritário e opiniões que seguiam em desacordo com as normas escolares verticalizadas (APÊNDICE K).

Dentre as situações listadas referentes a gestão no processo de ensino e aprendizagem, existiriam a resistência em sala de aula da parte dos alunos, três causas são elas: perturbação do funcionamento da aula, conflitos entre os alunos, comportamentos que comprometem a autoridade docente com insultos e provocações. A primeira causa seria uma resposta a aula monótona, com conversa, desatenção, não fazer as atividades, etc. Essas situações não são agressivas, mas afetam diretamente na relação de ensino e aprendizagem. Já, a segunda causa tem relação com o conflito entre os próprios alunos, com agressões, insultos, etc. A última causa diz respeito aos comportamentos que perturbam o funcionamento da sala de aula porque afetam a relação do professor e aluno, com provocações e distúrbios que tentam desestabilizar o professor na sua prática escolar.

Podemos dividir a fala dos alunos em três situações mais evidentes: a) do questionamento e a aversão em relação às regras; b) das ações e da autoridade do professor em sala de aula e; c) da influência dos indisciplinados.

O questionamento é um quesito da minoria ativa, isto é, não aceitar passivamente e se submeter às regras de maneira silenciosa. Os alunos debatem e reclamam que não são ouvidos e levados em consideração na construção das regras, o que faz com que a heteronomia e a conformidade sejam os elementos principais que fundamentam as normativas escolares das escolas analisadas. Seguem alguns questionamentos dos alunos e seus estilos comportamentais utilizados para contrapor as regras e o significado delas.

A maioria das regras eu sigo quando faz sentido, sem questionar, mas tem umas coisas que não faz sentido, não engulo ESFORÇO e AUTONOMIA. (Grupo focal 01).

Tem regras que são muito chatas RIGIDEZ. Se tivesse uma regra para não poder levantar ir no lixo apontar o lápis, eu não seguiria, não é necessária CONSISTÊNCIA. (sujeito focal). (Grupo focal 05).

Nós sabemos das regras, mas não fazemos e saímos das regras. Fazemos porque queremos de não seguir as regras. AUTONOMIA E ESFORÇO. (Grupo focal 05).

Diz que tem uma regra que diz que não pode, mas os alunos nunca viram essa regra. Diz a diretora que tem uma regra que não permite uso do boné, mas nunca vimos a regra CONSISTÊNCIA (Grupo focal 07).

Nem toda regra é válida, toda regra tem exceção como disse o colega. CONSISTÊNCIA E AUTONOMIA Seria realmente aquele aluno que não consegue vir, caso do celular, você precisa usar, mas não pode, se qualquer coisa acontecer não dá para usar o celular. Tinha que haver uma hora que precisasse o celular, os professores acham que vamos entrar em redes sociais. (Grupo focal 01).

Os grupos focais reforçam o questionamento às regras e normas escolares de maneira veemente com uma ligeira clareza e firmeza. Os indivíduos minoritários forçam a mudança na maioria, não em razão de uma competência especial, mas se revoltam em relação às situações apresentadas, porque propõem um ponto de vista coerente e consistente (MOSCOVICI, 2011). Dessa forma, os grupos minoritários podem ser atraentes, mas normalmente são divergentes e pouco admirados, quando questionam a validade das regras “eu sigo quando faz sentido, sem questionar, mas tem umas coisas que não fazem sentido”; “algumas das regras da escola são boas e têm que ser mantidas, outras regras não tão necessárias como a do boné, apesar de eu não usar boné não é necessário tal regra”; “as regras e normas da escola foram criadas pela direção nova, conversam com os pais, perguntam para todo o mundo, menos para os alunos”; “diz a diretora que tem uma regra que não permite o uso do boné, mas nunca vimos a regra. No começo do ano tinha um papel com as regras que não podia usar boné”. Os alunos não estão dispostos a se conformar aos ditames e preceitos da instituição escolar e reagem afirmando que as regras não fazem sentido, mostrando autonomia no agir e pensar em relação à dominação e subserviência (MUGNY, 1982). Essa capacidade de autonomia permite que o aluno selecione as regras que para ele tem uma razão de ser. E, novamente reforça a ideia de que os alunos não são contra todas as regras, os alunos entendem que o ambiente escolar precisa de regras, mas que seja dada a participação não só a direção e aos pais, mas aos alunos, pois a regra se constrói na sua participação e vivência diária, com a presença de todos (AQUINO, 1996b). Podemos associar assim a teoria das minorias ativas e a construção da autonomia moral piagetina, pois uma vez que os indivíduos possuem atributos ligados ao diálogo e as construções coletivas há uma moral autônoma que debate e exerce uma prática dialógica e recíproca.

A omissão da escola em falsear as regras também é nítida quando da utilização da expressão “diz” que tem algumas regras, mas o aluno responde que nunca viu a regra durante o seu período escolar. Não é dada a oportunidade para os alunos saberem e conhecerem as regras, quando a regra é apresentada ao aluno é necessário que se obedeça e não é permitido que conteste, uma vez que as regras são legitimadas pelos pais.

A explicação para a influência minoritária deve, portanto, ser buscada em seus comportamentos (no sentido mais amplo, incluindo suas ações, opiniões, discursos, pistas não verbais, etc.) e mais especificamente em seus estilos comportamentais, que constituem uma espécie de estrutura formal por meio da qual os diferentes comportamentos que uma minoria exhibe em várias ocasiões e situações são organizados (MOSCOVICI; MUGNY, 1983)

A reação do professor ante as situações de indisciplina causam indignação da parte dos alunos. Os professores se negam a ouvir os alunos, deixando prevalecer apenas a versão majoritária da escola e os alunos enquanto minoria de poder são rejeitados e negligenciados. Há uma disputa entre professores e alunos, em que ambos os lados saem perdendo, pois não há diálogo entre as partes (AQUINO, 1996b). A maneira encontrada pelos alunos é o conflito e a negação das ações dos professores, pois seria uma forma de se fortalecerem enquanto grupo e uma possibilidade de ação para não ficarem à mercê da ação do professor.

Acho que consultar a gente (os alunos) seria bom, os pais sempre vão querer o bem do aluno. A conversa é o que mais falta, os professores veem uma versão, brigam, não sabem o motivo, não conversam e não entendem. AUTONOMIA. (Grupo focal 01).

Às vezes discutir com o professor por vezes é o professor que é mal educado com o aluno. Uma vez a professora gritou com a aluna e jogou o caderno da pessoa para fora da janela, acho que está errado. Tem diferença de chamar a atenção, mas tem gente que não é feliz. RIGIDEZ. (Grupo focal 05).

As situações reforçam a crise da autoridade docente (AQUINO, 1999; NOVAIS, 2004; SIMON, 2008). A autoridade do professor é falha e gera a reação dos alunos, uma vez que são lados opostos, para o aluno talvez uma simples conversa entre colegas não seja interpretada como uma forma de aversão à aula. Contudo, o professor pode compreender de uma forma diferente e que pode vir a atrapalhar e o professor tende a chamar a atenção e pode cometer equívoco e acabar desrespeitando o aluno.

Talvez o professor tenha mais autoridade na aula, se o professor respeitar os alunos. Respeita o aluno também e assim retribuir o respeito. (Grupo focal 01).

Tem professor que respeita mais e outros professores menos respeitosos. (Grupo focal 01).

O respeito aparece como uma situação de reação das minorias, uma qualidade baseada na reciprocidade, no altruísmo e na descentração que estão no cerne da moral da autonomia (PIAGET, 1994). Levando em conta a opinião e a participação de todos, as regras fariam parte de um acordo e do respeito entre os pares, isto é, alicerçadas na “reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155). Além do mais, podem-se criar regras, mas essas são submetidas à apreciação e legislação do grupo, o que poderia diminuir situações desgastantes a ambas as partes, professores e alunos.

A base funcional, do ponto de vista da teoria de Piaget (1994), alicerça-se no cotidiano, na integração e compreensão da norma, pelo respeito que se tem pela regra, isto é, pela compreensão e entendimento de determinada regra ser feita e respeitada. Apresenta-se nas práticas cotidianas, pela autonomia, respeito mútuo e não pela coação e força, mas pelo debate e com argumentos que são capazes de gerar a mudança e a inovação social no meio escolar. As minorias ativas apresentam atributos e valores morais assentados numa moral de autonomia, uma vez que estão abertos também ao debate e a participação do grupo na construção das regras, levando em conta posicionamentos contrários a sua lógica de ação.

A influência dos alunos ocorre principalmente pela conversa que é um ponto importante que acaba se repetindo nas falas dos alunos, tanto no questionário e entrevista. A conversa toma um sentido de repetição e faz com que a aula do professor possa não ser atrativa aos alunos que perdem o foco e se atêm a conversa entre os colegas. Faz repensar o currículo e a prática docente, uma vez que o assunto tratado em sala de aula não está sendo interessante. A conversa pode ocorrer com a autorização do professor, pois se ele não está explicando o conteúdo, ela pode ser permitida. Assim, a conversa em sala de aula torna-se uma válvula de escape do aluno para fugir do currículo escolar e dos elementos pedagógicos que são desinteressantes aos alunos (ESTRELA, 2002).

Consegue e influencia porque quando você está sentado quieto e uma pessoa começa a conversar contigo você não vai na onda? Então acontece isso, uma pessoa começa a conversar e começa com mais uma, e as pessoas veem que estão conversando e começam também. Quando o professor está escrevendo a gente tem a liberdade de conversar, tanto que os professores dizem que dá pra conversar, a pessoa vê e pensa está conversando e estou quieta e você conversar também. (Grupo focal 02).

O grupinho, vai falar com um aluno com outro quando vê está uma rodinha no fundo da sala, eu consigo influenciar os outros colegas. Na verdade já tenho grupinho do fundo, tem uns cinco ou seis no fundo. Os indisciplinados formam grupos de alunos porque sozinho não tem graça ser indisciplinado sozinho não tem por que, em grupo é mais legal. Com amigos tudo é diferente é melhor com amigos, sozinho não é legal. (Grupo focal 07).

Eu acho que influencia muito na conversa, as professoras falam que influenciam, as pessoas me puxam para conversar e eu me levo nas conversas. Às vezes começamos a conversar e a professora não tem autoridade, não entendemos nada e começamos a conversar, gostaria de entender a matéria até porque estou com nota baixa e não entendo. (Grupo focal 01).

No grupo focal também há uma aluna que se destaca ao ser mencionada como a “defensora” dos colegas em situações de injustiça contra os colegas. A situação relatada é que o professor não aceita a atividade realizada se não estiver feita no caderno. A garota se apresenta durante a situação e empresta uma folha para o colega e o professor a fim de não perder a sua autoridade em sala insiste em não aceitar, mas a aluna acaba defendendo o colega e insiste que o professor aceite.

A menina defende os alunos, tem professores que não aceitam a atividade quando o aluno não traz o caderno, a menina empresta uma folha, mas o professor não aceita, a aluna defende o aluno e pede para o professor aceitar a folha. CONSISTÊNCIA E ESFORÇO. (Grupo focal 02).

A defesa exercida pela aluna é um indicio de minoria ativa, sendo uma reação que anseia por mudança e inovação no contexto escolar, que prima pela conformidade. A aluna não aceita e reage à ordenação do professor, uma vez que para ela não se trata de uma falta tão grave a de esquecer o caderno. Ela entende que a atividade será entregue ou realizada de uma forma diferente da majoritária e conformista, isto é, de uma maneira alternativa, mas a finalidade será a mesma da convencional.

A reação autoritarista da escola nada vem a somar as ações dialógicas, que poderiam ser resolvidas de uma forma menos impositiva e que visasse a formação do aluno, isto é, para que se pense o aluno como sujeito de ações e em processo de construção enquanto pessoa e de sua cidadania. Com esse esquecimento da aluna, o professor poderia tratar o assunto de uma forma positiva que fizesse o aluno repensar sobre o fato.

A explicação para a influência minoritária se deve as ações que os alunos demonstram em sala de aula. Portanto, são buscadas em seus comportamentos (no sentido mais amplo, incluindo suas ações, a expressão de opiniões, discursos, pistas não-verbais, etc.) e mais especificamente em seus estilos comportamentais, que constituem uma espécie de arcabouço formal por meio da qual os diferentes comportamentos que uma minoria exhibe em várias ocasiões e situações são organizados e provocam a incerteza e levam ao questionamento de bases pré-estabelecidas e colocadas como permanentes (MOSCOVICI, 2011).

A influência ocorre na ação dos alunos em questionar e debater as ações que para eles revelam o autoritarismo, a crise de autoridade docente e as falhas didático-pedagógicas como

os casos de: não explicar a matéria, apenas passar texto e se omitir da sua responsabilidade na formação do aluno.

A gente se revolta um pouco com as aulas. Tem professor que só passa texto, a gente fica meio, ah essa aula é de tal professor, mas vamos meter o louco, bagunçar
ESFORÇO E CONSISTÊNCIA (Grupo focal 07).

Hoje é a aula daquele professor que não tem autoridade, só passa texto e não explica direito, saímos andando pela sala, o professor não tem autoridade. Os outros professores falam vou explicar, esse professor não está nem aí. ESFORÇO (Grupo focal 02).

Tem aula que ficamos quietos, mas nessa aula até os quietos não estão nem aí, não precisa copiar, dá para tirar foto, aquela aula do professor você sabe que dá para fazer bagunça. O professor pensa, já ganhei meu salário e já passei o conteúdo e pronto RIGIDEZ. (Grupo focal 05).

Tem professor que fala: já estou formado, o problema é de vocês, se quiser aprenda se não quiser não aprenda. Se o professor tivesse autoridade na explicação já estaria ótimo. O professor teria que ter mais autoridade, veja tem alguns professores que ficamos quietos por que o professor tem autoridade. Os professores têm culpa. Enquanto o professor está passando no quadro eu converso, mas quando o professor vai explicar eu fico quieto. (Grupo focal 05)

A fala dos demonstra uma situação de monotonia didática, isto é, todo dia as aulas se repetem da mesma forma e no mesmo ambiente, sem variações. Os alunos acabam se “revoltando” contra essa mesmice e anseiam por uma variação didática na dinâmica escolar (AQUINO, 1998). A falta de alternância no processo de ensino e aprendizagem revela uma situação de desinteresse da parte dos alunos que não se sentem atraídos pela disciplina ensinada e que o professor não promove uma solução e nem ao menos se preocupa com isso, o que é preocupante, uma vez que a relação professor e aluno, depende também da performance do professor em sala de aula para que o processo de ensino ocorra. A saída para esse descompasso estaria na própria relação, nos “vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira com que nos posicionamos perante o nosso outro complementar. Afinal de contas, o lugar de professor é imediatamente relativo ao de aluno, e vice-versa” (AQUINO, 1996a, p. 50). Os papéis de professor e aluno dadas as suas especificidades são complementares, “ambos são parceiros de um mesmo jogo. E o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo” (AQUINO, 1996a, p. 50).

Ao professor vale o repensar das suas práticas e a possibilidade de negociação constante, em termos de estratégias de ensino, “quer com relação aos objetivos e até mesmo aos conteúdos preconizados - sempre com vistas à flexibilização das delegações institucionais e das formas relacionais” (AQUINO, 1996a, p. 53). Além disso, estar disposto e acessível para a inovação e a invenção, uma vez que o aluno é uma força de oposição e ao mesmo

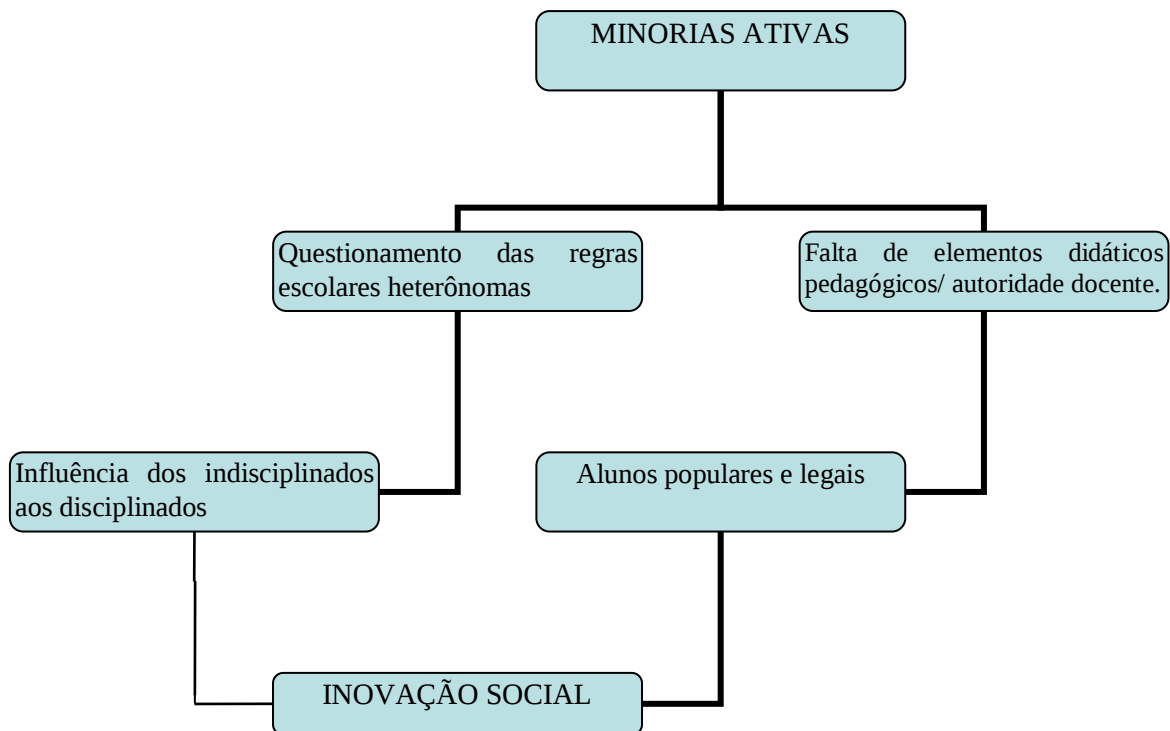
tempo de equilíbrio ao trabalho docente, pois faz com que se abordem novas táticas e experimentações diárias.

O ato de indisciplina da parte dos alunos pode indicar processos ligados à gestão na relação de ensino e aprendizagem, com aulas monótonas e cansativas, aulas repetitivas, atividades sem sentido em relação ao conteúdo, problemas na comunicação do professor com os alunos, regras atribuídas de maneira arbitrária. Além, de momentos os quais os alunos acabam as atividades e ficam sem ter o que fazer e as atividades requisitas pelo professor não são claras, entre outros (COSME; TRINDADE, 2002).

Os alunos acabam se distanciando cada vez mais das ações do professor em sala de aula, uma fuga recorrente das atividades escolares. A escola não se apresenta mais como um espaço tão atraente e a saída encontrada pelos alunos é o conflito e a negação, mas também uma constante busca pela participação e aceitação de suas representações que são contraditórias ao contexto majoritário e conformista. A ação das minorias ativas passa por ações de visibilidade, contradição e rejeição ao modelo estabelecido pelas escolas centradas em regras heterônomas que impedem a participação dos alunos, o que não é favorável as práticas de cooperação e diálogo que possibilitariam pensar uma escola mais aberta e heterogênea.

De maneira geral, as expressões dos alunos com indícios de minorias ativas nas três etapas questionaram as regras escolares verticalizadas e heterônomas, a falta de elementos didáticos pedagógicos consistentes e a autoridade docente, por meio da ação dos indisciplinados, os quais são respeitados e admirados no contexto escolar, sendo caracterizados como populares e legais. Esses alunos podem gerar a mudança no foco da aula pela conversa ou situações que vão ao desencontro da obediência, o que leva a pensarmos nesses casos como uma forma de influência e inovação social no contexto escolar (QUADRO 04).

Quadro 04 - Esquema dos questionamentos das minorias ativas.



Fonte: O autor (2019).

O esquema permite visualizar a presença das minorias ativas quanto o reclame das regras verticalizadas que não permitem a participação dos alunos e a influência dos indisciplinados aos disciplinados avança para uma dedução de que se não há uma possibilidade de participação é necessário seguir outros procedimentos de embate e contestação, isto é, a influência social das minorias ativas surge como uma opção de resposta as ações conformistas. De outro modo, a crise de autoridade docente e a falta de elementos didáticos pedagógicos perdem espaço para os alunos populares e legais que surgem como uma alternativa na sala de aula e passam a reescrever uma nova (des)ordem no espaço escolar que vislumbre uma inovação social tanto nas regras escolares mais colaborativas e para uma mudança na forma dos professores atuarem em sala de aula com uma melhor orientação nas atividades didático pedagógicas e na forma de atuar frente a uma situação de indisciplina. Com uma forma de justiça mais recíproca e mais aberta ao respeito e ao diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pretendeu dar voz as minorias ativas interpretadas por alunos do nono ano do Ensino Fundamental com estilos comportamentais baseados na autonomia, equidade, rigidez, esforço e consistência e apresentar as suas representações sociais e influência social referente à indisciplina escolar. Para tanto, utilizou-se de uma abordagem teórica da resistência e contestação (ESTRELA, 2002; GIROUX, 1986; MC LAREN, 1992; PARRAT-DAYAN, 2008), autonomia moral (FREITAS, 2003; LA-TAILLE, 1992; PIAGET, 1994), da teoria das minorias ativas e complementares (MOSCOVICI, 2011; MUGNY, 1982; MUGNY; PÉREZ, 1988) e de uma abordagem quanti-qualitativa que contou com o apoio de *softwares* que facilitaram a análise dos dados.

A coleta de dados seguiu três etapas: questionário, entrevista e grupo focal. A primeira etapa se realizou em seis escolas, com um total de 567 alunos. Já, a segunda etapa com 45 alunos e a terceira com 10 grupos focais, totalizando 60 alunos. Ao total, nas três etapas da pesquisa, participaram 672 alunos (as) de escolas na cidade de Ponta Grossa, PR, Brasil.

A primeira etapa, o questionário evidenciou uma razoável porcentagem de alunos que apresentaram características ligadas a indisciplina e a frequência com que ocorrem variam de aula para aula e conseqüentemente de professor para professor. Em relação à influência dos indisciplinados, a partir do questionário, o software Alceste dividiu o corpus em duas classes, a classe 1, influência indisciplinados/disciplinados e a classe 2, acusações injustas. Na primeira classe, os alunos apontaram que muitos alunos disciplinados “vão na onda” por serem “burros” e “tongos”, o que demonstrou uma visão negativa sobre os disciplinados, mas ao mesmo tempo uma visão positiva em relação aos indisciplinados mencionados como populares e legais. Já, na segunda classe, os alunos relataram as ações distorcidas e equivocadas dos professores que extrapolavam os limites da autoridade com punições, gritos e ameaças. Foram situações ligadas a justiça retributiva e heterônoma. Além disso, os alunos tentam fugir aos rótulos de “certinhos” ou “nerds” e buscaram uma visão contrária, mas alinhada a contestação às práticas docente e as regras escolares.

Por meio do questionário evidenciou-se também que os alunos indisciplinados apresentam características de minorias ativas, quando questionaram as regras e propuseram novas formas de agir e se construir regras com base no diálogo e cooperação. As regras escolares impostas prezam pela conformidade, controle, heteronomia, obediência e adaptação dos alunos ao contexto majoritário e pré-estabelecido, o que vai na contramão das ações de desenvolvimento moral autônomo, para a contestação de ideias, a oposição, a mudança, a

resistência e para a atuação das minorias ativas no contexto escolar. Os alunos questionaram e se colocaram de forma desviante as regras que primam pela conformidade social.

Na segunda etapa, por meio da entrevista foi possível detalhar as opiniões de maneira mais direta com os alunos. As entrevistas ratificaram situações apresentadas no questionário quanto às ações de indisciplina no espaço escolar. As entrevistas apresentaram três situações marcantes: a primeira derivada da conversa, a qual constituiu uma dicotomia para os alunos, por vezes ela é aceita, em outros casos pode atrapalhar, refletindo um estilo comportamental equitativo da minoria ante as regras majoritárias que prezam pelo silêncio e obediência. O estilo da equidade demonstra que os alunos estão considerando o diálogo e não abordam o conflito de uma forma tão direta que promova uma inovação social forçada e a todo custo. A segunda característica que se destacou nas entrevistas foi a negação às regras escolares, que não fazem sentido e em vários momentos são colocadas à prova pelo grupo de alunos. As regras heterônomas são insistentemente rejeitadas, por isso, os estilos comportamentais de rigidez e consistência são mais evidentes e marcantes. As falas dos alunos demonstraram repúdio e ironia ao abordar que as regras são, em muitos casos, desnecessárias e que precisariam ser reconsideradas e levadas à discussão com o grupo. Uma terceira situação evidenciou o descumprimento das regras pelos professores e a sua autoridade em sala de aula. Os alunos reclamaram e foram incisivos ao apontar situações em que os professores não respeitavam as regras escolares, deixando os alunos com uma revolta muito grande, pois a regra é uma obediência que se deve apenas aos alunos. A crise da autoridade docente é outro fator que ocorreu, o professor foi anômico e se omitiu de sua posição de autoridade deixando que as situações aconteçam de forma livre sem qualquer posicionamento e ação do mesmo em atos de indisciplina. Os estilos comportamentais que se destacaram foram novamente a consistência e rigidez, por não concordarem com as ações e omissões por parte dos professores. As opiniões representaram reclames muito incisivos e persistentes em rejeitar as ações dos professores em relação a indisciplina.

A entrevista individual do aluno com características de minorias ativas permitiu deduzir que o aluno possui uma proposta de inovação social. Seus argumentos e reações ao contexto majoritário foram evidentemente traços discordantes e minoritários, que buscaram subverter a lógica dominante conformista. A discordância das regras e o inconformismo foram características marcantes do aluno com uma forte tendência a minoria ativa. O reclame da ação dos professores é outro ponto importante, na qual rejeitam o questionamento do aluno e o debate, sendo entendido como uma afronta à autoridade docente. A sua capacidade de interpretação a respeito da escola mostrou-se inovadora e capaz de influenciar alguns colegas

durante o grupo focal, em muitos momentos, os alunos concordaram com o aluno. A sua classificação de alunos rebeldes, com justa causa e alunos sem causa, apresentou-se como um fator revelador de características de estudantes em sala de aula. O aluno justa causa foi descrito como um sujeito que não aceita as regras heterônomas e questiona e se revolta com o autoritarismo. Pode-se perceber que de alguma forma causa um conflito e desconforto aos professores. O aluno que não tem uma justa causa são aqueles que não têm uma proposta definida e clara, agem de modo desproporcional prejudicando e atrapalhando a aula apenas de uma maneira deliberadamente inábil.

O grupo focal, no qual foi abordado as situações-problema, reforçou aspectos anteriores revelados no questionário e na entrevista. As opiniões dos alunos ficaram em torno de quatro classes distribuídas pela classificação hierárquica descendente do *software* Alceste, a classe 2, referente a Validade e Necessidade Excessiva de Regras; a classe 3, Mudança e Minoria, que abordou a desobediência ao contexto majoritário, com uma nova perspectiva e agenda escolar; a classe 4, Ações dos Indisciplinados abordou as situação cotidianas e os atos de indisciplina, as relações de ensino e aprendizagem e carências formativas dos professores, a classe 1, Populares e Legais, aponta para a noção de popularidade dos alunos e a influência social dos indisciplinados.

A partir da CHD, a classe 2, As Normativas Escolares, reforçaram episódios constantemente abordados e questionados quanto a validade e aceitação passiva das regras pelos alunos no contexto escolar. Não houve identificação pelas regras, não se apresentaram espaços de diálogo e não se teve comentários sobre a resolução pacífica de conflitos escolares. Os alunos com indícios de minorias ativas foram incisivos ao se oporem e resistirem ao modelo de homogeneidade da escola, que não permite o uso de boné e celular e persiste na padronização pelo uso do uniforme escolar. Além disso, a desvalorização do professor ante a regra, pela qual o professor não respeita os procedimentos da escola e também parece rejeitar as normativas escolares.

A classe 3, revelou uma escola centrada na conformidade, mas, ao mesmo tempo, a resistência dos alunos frente a uma situação heterônoma. Os indisciplinados com atitudes positivas propuseram mudanças no modo de perceber as situações escolares, fazendo com que os colegas se identificassem com os alunos que questionaram a norma majoritária. A minoria rompe com perspectivas que até então eram sólidas e causa uma incerteza no grupo majoritário, o que causou certa instabilidade na norma.

A classe 4, foi a classe com maior porcentagem e destaque, expressou as ações dos indisciplinados no contexto escolar e a amizade, das relações de ensino e aprendizagem e

carências formativas dos professores. As ações dos alunos indisciplinados são de bagunça, conversa e risada, situações recorrentes que destoam com as atividades escolares de uma escola que preza pelo silêncio e obediência. A relação de ensino e aprendizagem é marcada pelo conflito e uma disputa de poder pelo espaço escolar, que é maçante e desgastante a ambos. O professor apresenta dificuldades ao lidar com a indisciplina e se estressa demais em algumas situações, o que leva os alunos a desconfiarem no professor e sua autoridade, que passa a ser frágil e contestada pelos alunos.

A classe 1, explorou a noção de popularidade frente a influência social dos indisciplinados, os alunos tem em mente se aproximar dos populares e legais para serem aceitos no espaço escolar e evitar situações ligadas ao isolamento e ao bullying. Assim, o popular tem um efeito positivo frente aos colegas devido ao seu reconhecimento social na cultura juvenil. Para a ação das minorias ativas isso se torna algo bastante relevante uma vez que elas precisam se tornar visíveis frente às construções sociais para obter legitimidade e ao seu compromisso de ser uma alternativa de oposição ao contexto conformista. O aluno ser popular ou legal acaba sendo a saída encontrada pelos alunos que preferem uma agenda diferente da habitual, com aulas, por vezes, fora da sincronia das demandas atuais dos jovens.

O grupo focal com indícios de minorias ativas destacou o questionamento e a aversão em relação às regras; os elementos didático-pedagógicos; a autoridade do professor em sala de aula e, por fim, a influência dos indisciplinados no contexto escolar. A primeira situação reforçou que as regras são desnecessárias por não apresentarem um sentido claro, além de a escola acabar falseando ou não esclarecendo as regras aos alunos. Não é oportunizada em nenhum momento uma discussão sobre as regras, a regra é apresentada ao aluno de maneira arbitrária. Os estilos comportamentais que apareceram foram a autonomia, esforço e a consistência que formaram as expressões dos alunos com indícios de minorias ativas. Estilos que reforçam o caráter de ataque das minorias, com ações muito convictas e rebeldes frente às normativas. A segunda situação foi diagnosticada nas etapas anteriores relativa à autoridade docente e a falha nos elementos didático-pedagógicos, na qual os alunos reagem às ações de desrespeito e gritos da parte do professor. A terceira situação decorre na influência dos indisciplinados pela conversa, como forma de repetição e uma busca de encaminhar a aula para outro rumo menos enfadonho e desinteressante.

Com a tese foi possível responder em parte aos objetivos específicos propostos. O primeiro objetivo pontuado referia-se a influência social das minorias ativas. A influência ocorre de maneira positiva, na qual os alunos sentem-se parte de um grupo que luta e reagem as normativas heterônomas. A ação dessa minoria se dá principalmente pela conversa e o

reclame a respeito das ações dos professores em conter os atos indisciplinados. O segundo objetivo tratava-se da relação entre as categorias anômicas e nômicas e sua relação com o desenvolvimento moral. Foi possível perceber que há uma relação entre as teorias, na qual os alunos com características de autonomia moral se assemelham as categorias de minorias nômicas (ativas). Esses alunos se mostram responsáveis e atuantes, prezam pelo diálogo e cooperação, seguem princípios próprios, mas que não negam o coletivo. Quanto às ações dos alunos ante a indisciplina escolar, que era o terceiro objetivo, foi esclarecido que a natureza moral da representação social dos alunos se destaca pela autonomia moral, ligada ao discurso minoritário, contrariamente, aparece hegemonicamente heterônoma no discurso majoritário. O quarto objetivo era perceber se a indisciplina expressava uma relação entre autonomia moral e resistência. Ao longo da pesquisa, ficaram perceptíveis que a resistência dos alunos ante as normativas escolares verticalizadas e o autoritarismo são formas de contestação e que os alunos partem para contextos que primam pelo diálogo.

As representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com indícios de minorias ativas são de natureza relacional, uma vez que buscam contrariar as normas impostas pela escola na sua forma heterônoma e conformadora. São representações sociais alicerçadas na contestação e na resistência como meios de impedir o avanço do poder majoritário em relação às minorias.

Algumas situações deixaram questões em aberto das quais podem ser abordadas em pesquisas futuras. Por que a teoria das minorias ativas acaba sendo esquecida nos estudos brasileiros? Por que a indisciplina como uma forma de contestação ainda não é tão debatida no meio educacional? Além disso, por que a escola ainda persiste na resolução da indisciplina escolar fora do seu contexto didático-pedagógico?

Implicações educacionais para o Ensino e Aprendizagem

É possível sugerir a partir dos dados que os alunos apontam as questões interpessoais e didático-pedagógicas ligadas ao processo de Ensino e Aprendizagem. Por isso, a causa da indisciplina não se restringe aos alunos, mas, também, aos professores, à escola, ao sistema educacional, social, político e econômico (AMADO, 2000). A carência de elementos didático-pedagógicos apareceu como uma forma de frustração ao currículo escolar e a monotonia do espaço escolar. As aulas se tornaram desagradáveis aos alunos e não chama a atenção do alunado, o que não auxilia na promoção da disciplina no contexto escolar. Há uma relação de

ensino e aprendizagem desconexa e falha no contexto escolar, assim os alunos, muitas das vezes, preferem a conversa ao prestar atenção ou fazer as atividades propostas pelo professor.

A indisciplina não é só negação, mas afirmação de posicionamentos, de alunos que não pretendem ser obedientes e passivos no ambiente escolar. Os alunos com indícios de minorias ativas subvertem e contestam as normativas escolares e se apresentam como opções ao desviar o foco da aula e chamar a atenção para o autoritarismo.

A partir dessa pesquisa abrem-se diferentes questionamentos relacionados as implicações da prática e do trabalho docente que é constantemente rejeitado pelos alunos com indícios de minorias ativas. A monotonia didática e pedagógica são um dos elementos que moldam o quadro de ação das minorias, que utilizam da conversa e do convencimento aos colegas para dispersarem e se esquivarem das atividades desenvolvidas pelos professores. Deixa dúvidas em relação ao papel da escola e dos diferentes atores escolares e do contrário abre um leque de possibilidades no campo educacional permitindo novos olhares para ações inovadoras e questionadoras das minorias ativas.

As escolas, em grana parte, têm ignorado a participação dos alunos no contexto escolar, favorecendo práticas heterônomas e punitivas, o que faz com que haja reações e conflitos da parte de alunos com uma nova agenda e proposta escolar, baseada em estilos comportamentais que rejeitam e questionam a imposição de regras. Os elementos comportamentais de consistência, autonomia e esforço foram os principais componentes que caracterizaram as minorias ativas. São elementos que realmente são incisivos e partem para um combate que atinge fortemente a escola e acaba por provocar um repensar da escola frente aos alunos.

Por meio dos discentes é possível compreender suas visões comuns socialmente compartilhadas, isto é, suas representações sociais e, assim, obter elementos importantes que auxiliem na compreensão da complexidade da indisciplina escolar, no avanço das pesquisas e na promoção da autonomia moral e a resistência dos alunos no contexto escolar.

Defendemos que, parte da indisciplina advém da má gestão ou desempenho pedagógico dos professores e que se os mesmos prestarem mais atenção nos líderes indisciplinados (minorias ativas ou nômicas) terão indicativos muito sugestivos para mudarem suas práticas. As ações de contenção aos atos indisciplinados são manifestas em situações avessas ao ambiente escolar e as explicações aparecem extrapedagógicas e isso se torna uma atuação que apenas prolonga os casos de indisciplina escolar.

O conformismo precisa ser combatido nas escolas por meio da pluralidade de ideias, a inovação, o respeito à diferença para que a escola possa avançar em torno de práticas de

diálogo e participação dos alunos e se tornar cada vez mais aberta e dinâmica em sua composição. Abrindo-se a possibilidade de diálogo, afetividade e de proximidade com os alunos, faz com que se sintam parte do processo e não meros expectadores passivos. É necessário pensar em torno de um ensino e sujeito ativo, que proporcione a construção de indivíduos pertencentes e construam a sua história (FREIRE, 1987).

O fato do professor não ser mais um exemplo na escola passa a assombrar o aspecto escolar, de que já não há mais bases de exemplo que os alunos possam seguir. Assim, a alternativa as minorias ativas passa a ser o elo mais plausível e que as escolas precisarão repensar suas ações durante o convívio escolar. Atuar em prol das minorias ativas é um sinal de que a escola respeita a diversidade e a heterogeneidade.

A metáfora de pensar o aluno indisciplinado como uma “laranja podre” que leva os colegas para o “mau caminho” remete a situações didático-pedagógicas que precisam ser revisadas e debatidas no âmbito educacional. Se essa laranja podre consegue fazer com que os demais o sigam, mostra que o professor se coloca fora do processo de Ensino e Aprendizagem e se esquia da sua capacidade de conduzir as regras escolares de forma democrática, da qualidade do seu ensino, da metodologia abordada em sala de aula, o que leva as reações dos alunos que conseguem estabelecer laços mais firmes e duradouros de que o próprio professor na relação de Ensino e Aprendizagem. Ao professor cabe o papel de ensinar e lidar com situações do contexto escolar que vão além da aula, mas da organização, planejamento e a condução e manejo do espaço da sala de aula. Assim, pensar a indisciplina escolar sem a participação dos alunos como sujeitos que constroem as regras é uma clara evidência de que estamos longe de uma solução para o problema da indisciplina escolar. Para isso, é preciso pensar a resolução da indisciplina no aluno e para o aluno, dentro das dificuldades e particularidades de cada escola.

Os acordos e os contratos didático-pedagógicos podem ser oportunidades pedagógicas que fogem ao autoritarismo escolar conformista. Em sala de aula, os professores e alunos, podem fazer a resistência e se fazerem laranjas maduras que deem frutos e espalhem sementes no espaço escolar para que nasçam mais frutos com uma genética mais democrática e contestadora aos ditames conformistas.

Com essa tese impulsionamos a participação ativa dos alunos na edificação das regras escolares, na consideração das minorias ativas no ambiente escolar, como sujeitos que podem questionar e auxiliar na proposição de ideias que levam a construção de uma escola aberta e plural, que não seja conformadora e atenda apenas a maioria, mas que respeite e considere a minoria. Avançamos também nas situações relacionadas a indisciplina escolar, não apenas no

seu sentido negativo, mas positivo, como algo que aponta uma situação discordante e disforme na escola, que não está agregando e muito menos integrando os alunos ao processo escolar.

A escola *geograficamente* centrada na conformidade e na *natureza* punitiva é encerrada aos processos de autonomia e reciprocidade. A escola heterônoma é coercitiva, desconsidera os alunos em suas subjetividades e encontra-se numa *região* limitada e fadada ao fracasso, pois quem faz a escola também são os alunos. Dessa forma, a escola conformadora se torna um *espaço* esvaziado, sem sujeitos ativos, quem sabe, um simples *território* de disputa e poder por *lugares* normativos que se contradizem e se recusam. Esperamos com essa interpretação positiva das minorias ativas a possibilidade de vislumbrar uma nova *paisagem* escolar, naturalizada no diálogo e respeito aos sujeitos que participam da relação de Ensino e Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- ABRIC, Jean-Claude. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denize Cristina.; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (Orgs.). **Representações sociais – uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.
- ÁLVARO, José Luiz.; GARRIDO, Alicia. **Psicologia Social: perspectivas Psicológicas e Sociológicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.
- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **Indisciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. Bahia: Editus, 2006.
- ALVES, Dáfni.; FILHO, Dalson Figueiredo.; HENRIQUE, Anderson. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, v. 24, p. 119-134. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723/3025>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. DSM-IV. Artes Médicas: Porto Alegre; 1995.
- AMADO, João da Silva. **A construção da disciplina na escola: suportes teóricos práticos**. Porto: Edições ASA, 2000.
- AMPARO, Deise Matos., ALCES, Paola Biasoli., CÁRDENAS, Carmen Jansen. Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 14, n. 1, p. 1-13. 2004.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996a. cap. 3. p. 39-55.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.181-204, jul./dez.1998.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 131- 153.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996b.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.41, n.143, p. 456-484, maio/ago. 2011.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.161, p.664-692, jul./set. 2016.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. O mal-estar da escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1997b. p. 89-107.

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

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-48.

ASCH, Solomon Eliot. Opinions and Social Pressure. **Scientific American**, v. 193, n. 5, p. 31-35, nov. 1955. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/24943779>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BARBALHO, Alexandre. Juventude, cidadania e comunicação. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**. Rio Grande do Sul, v. 13, n. 2, p. 86-93, maio./ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2011.132.02/449>>. Acesso em 08 jun. 2018.

BARBOZA, Miriane da Silva Santos.; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos. Teoria das minorias ativas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 245-247, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/26.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social**. 1980, 215 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BATTRO, Antonio. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.

BELUCI, Thaise.; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 2, p. 353-364, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a13.pdf>>. Acesso em 05 maio. 2018.

BERLATTO, Fábila. A política dos discursos políticos: as duas retóricas da segurança pública do Paraná. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 123-134, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n40/09.pdf>>. Acesso em: 19 maio. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BONOMO, Mariana.; MELOTTI, Giannino.; PIVETT, Monica. Representações Sociais de mulher cigana entre população não-cigana Brasileira e Italiana: ancoragem psicológica e social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-10. 2017.

BORGES, Samira Indira Silva. **Indisciplina numa escola secundária**: estudo das estratégias de prevenção utilizadas pelos professores em sala de aula. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Escola superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2010.

BREAKWELL, Glynis Marie. Social representations and social identity. **Papers on Social Representations**, v. 2, n. 3, p. 1-20, 1993. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/psr1993/2_1993brea2.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRINGER, Joy.; JOHNSTON, Lynne Halley.; BRACKNRIDGE, Celia. Using computer-assisted qualitative data analysis software to develop a grounded theory project. **Field Methods**, v. 18, n. 3, p. 245-266, 2006.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n. 28, p. 125-137, maio./ago. 2004.

CAEIRO, José; DELGADO, Pedro. **Indisciplina em contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins.; HÜBNER, Maria Martha Costa. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 3, n.2, p.71-82, 2001.

CALDEIRA, Suzana Nunes.; REGO, Isabel Estrela. Contributos da Psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. **Revista Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 76-96, jan./abr. 2001.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

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 (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. p. 511-539. (Coleção Pensando O Cotidiano).

CAMARGO, Brígido Vizeu.; WACHELKE, João Fernando Rech. The study of social representation systems: relationships involving representations on aging, AIDS and the body. **Papers on Social Representations**, v.19, p. 24.1- 24.21, 2010.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher.; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier.; GIACOMONI, Claudia Hofheinz. Do que eles precisam para serem felizes? A felicidade na visão de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 241-250, jul./dez. 2011.

CARBONE, Renata Aparecida.; MENIN, Maria Suzana De Stefano. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 251-270, maio/ago. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a04.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira.; CUTRIM, Francisco Ferreira. Sentidos produzidos por professores acerca da indisciplina escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.14, n.2, p.75-92, jul./dez. 2014. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5081/359>>. Acesso em: 14 de maio. 2017.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra.; CALIXTO, Pedro.; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CERVI, Emerson Urizzi. Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com qualitativistas. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa, PR: TODAPALAVRA, 2009.

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

CHRYSSOCHOU, Xenia.; VOLPATO, Chiara. Social Influence and the Power of Minorities: An Analysis of the *Communist Manifesto*. **Social Justice Research**, v. 17, n. 4, dec. 2004.

CODO, Wanderley. **Por uma psicologia do trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

COSME, Ariane; Trindade, Rui. **Manual de sobrevivência para professores**. Portugal: Edições ASA, 2002.

CORREIA, Marinêz Luiza. A trajetória da indisciplina escolar: fenômenos que marcam o papel do diretor ao longo da história da educação. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 6, n. 2, p. 1-12, nov. 2007.

COSTA, Dautarin Bruno Monteiro da. **A escola e a indisciplina: partindo de um caso rotulado**. 2012, 67 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2012.

CUNHA, Maria de Fátima Pires Carneiro da.; VALENTIN, Aline Santti.; LISBOA, Débora Cristina dos Santos.; MONTEIRO, Eleonora Carolina Martins.; XANDER, Priscila. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 197-210, 2009.

DAMKE, Anderleia Sotoriva.; GOLBA, Mônica Aparecida de Macedo. Percepção Social da Indisciplina: Possíveis relações com a formação docente. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 79-88, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://intranet.uniamerica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/view/61/52>>. Acesso em: 26 set. 2017.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

DEL-PRETTE, Almir. Teoria das minorias ativas: pressupostos, conceitos e desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 2, p. 145-153, maio/ago. 1995.

DINALI, Wescley.; FERRARI, Anderson. “É meu último ano aqui mesmo [...] tô pensando em botar fogo na escola”: o cotidiano escolar e as práticas de resistências. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, n. 12, p. 229-246, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1650/1498>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

DINIZ, Desterro Valgueiro. **Vamos fugir desta jaula!** Estudo sobre indisciplina. Recife: Libertas, 2009.

DOISE, Willem.; CLEMENCE, Alain.; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses des données**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DOISE, Willem. Identidad, Conversión e Influencia Social. In: MOSCOVICI, Serge; MUGNY, Gabriel; PÉREZ, Juan Antonio. (Org.). **La influencia social inconsciente: estudios de Psicología Social Experimental**. Barcelona: Anthropos, 1991.

DOZENA, Alessandro. Uma breve análise sobre a postura dos alunos em sala de aula: pontos de vista sobre a indisciplina. **Geografia**, v. 17, n. 2, p. 111-121, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2356/2177>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Tradução de Fernando Dias Andrade. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar**, Curitiba, v. 32, p. 199-213, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155013363014.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

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

EVANS, María Cecilia Fierro. El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. v. 10, n. 27, p. 1133-1148, 2005.

FERNANDES, Priscila Valverde.; ARAGÃO, Elizabeth Maria Andrade. Peculiaridades entre Conselho Tutelar e crianças encaminhadas pela escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 219-232, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n1/v23n1a15>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

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.

FERRARI, Anderson.; ALMEIDA, Marcos Adriano de. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.

FERREIRA, Adriano Charles.; ROSSO, Ademir José. As representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p.237-248, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.183.03/4454>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

FERREIRA, Adriano Charles.; SANTOS, Edvanderson Ramalho dos.; ROSSO, Ademir José. Representação social da indisciplina escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 199-208, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012074199208>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

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

FERREIRA, Ângela Luzia Flain. Uma solução possível para a indisciplina: a avaliação. **Linguagens & Cidadania**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/29191/16382>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

FESTINGER, Leon. Informal Social Communication. **Psychological Review**, v. 57, n. 5, p. 271-282. 1950.

FILHO, Edson Alves de Souza. Influência social entre professores e estudantes de ensino médio. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 35, p. 120-143, dez. 2012.

FLAMENT, Claude. Consensus, salience and necessity in social representations - technical note. **Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales**. v. 3, n. 2, p. 1-9, 1994. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1994/3_1994Flam1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FLAMENT, Claude. L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In: DOISE, Willem.; PALMONARI, Augusto (Org.). **L'Étude des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 139-156.

FLICK, UWE. Entrevista episódica. In: GASKEL, George; BAUER, Martin. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Marcela Goulart.; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: disciplina e resistência ao poder escolar. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 751-778, set./dez. 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, Maria Luisa. (Org.). **Disciplina escolar: enfrentamentos e reflexões**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <<http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=3503105.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

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

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2001.

GALINDO, Camila Jose. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 7, n. 1, 2012.

GARCIA, Joe. **Estudos sobre Indisciplina na escola**. Curitiba: Editora UTP, 2015.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n.3, p. 367-380, set/dez. 2008.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009.

GARCIA-MARQUES, Leonel. O inferno são os outros: o estudo da influência social. In: VALA, Jorge.; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Org.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 227-292.

GARDIKIOTIS, Antonis. Minority Influence. **Social and Personality Psychology Compass**, v.5, n. 9, p. 679–693, 2011.

GHIGLIONE, Rodolphe.; MATALON, Benjamin. **O Inquérito, teoria e prática**. Tradução de Conceição Lemos Pires. Oeiras: Celta Editora, 1993.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, Célia.; ABDON, Glaucy.; LOPES, Ivanil Correa.; MARTINS, Lilian Cássia Bacich.; GRAMSTRUP, Silvia Regina.; LEAL, Wedja Oliveira.; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n.72, São Paulo, 2006.

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

GOLBA, Mônica Aparecida de Macedo. **A indisciplina escolar na perspectiva de alunos**. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdades de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n.2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GOUVEIA-PEREIRA, Maria.; PEDRO, Isaura.; AMARAL, Virgílio.; ALVES-MARTINS, Margarida.; PEIXOTO, Francisco. Dinâmicas grupais na adolescência. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 18, p. 191-201. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v18n2/v18n2a05.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais, mídia e movimentos sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho.; HERNANDEZ, Aline.; CÁRDENAS, Manuel. **Representações sociais em movimento: Psicologia do ativismo político**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GUERRA, André.; CLÉZIA, Bruna.; PETERSEN, Caroline.; GUARESCHI, Pedrinho Arcides.; TORRES, Samantha. Minorias ativas e mídia radical: vozes ativas que transformam. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABRAPSO, 15, 2014, Londrina, **Anais...** Londrina, 2014.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; SOUZA, Ana Claudia de; SILVA, Ivanice Trindade da. O significado da indisciplina no cotidiano da escola. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 6, 2000, p. 116-122. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/117/150>>. Acesso em: 17 out. 2017.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos das relações de poder. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 57-72.

HERNANDEZ, Aline Reis Calvo.; ACCORSSI, Aline.; GALANTE, Claudia.; FREITAS, Cristiane Redin.; SCARPARO, Helena.; PEDROSO, Márcia.; GUARESCHI, Pedrinho.; TORRES, Samantha. As minorias e a pedagogia da libertação: pensando a mudança social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL - ABRAPSO, 15, 2009, Maceió, **Anais...** Maceió, 2009.

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.

HERNANDEZ, Aline Reis Calvo.; FREITAS, Cristiane Redin. A relação entre a Teoria das Representações Sociais e a Psicologia das Minorias Ativas no contexto de efervescência política no Brasil. ROSO, Adriane (Org.). **Crítica e Dialogicidade em Psicologia Social: Saúde, Minorias Sociais e Comunicação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 50-72.

JESUÍNO, Jorge Correia. A psicologia social europeia. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Org.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

JETTEN, Jolanda; HORNSEY, Matthew. The Many Faces of Rebels. JETTEN, Jolanda; HORNSEY, Matthew (Orgs.). **Rebels in Groups: Dissent, Deviance, Difference, and Defiance**. Chichester, West Sussex, Reino Unido: Wiley-Blackwell, 2011.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. Tradução de Eugênia Paredes. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2007. p. 45-74. (Coleção pensando o cotidiano).
JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.156, p.314-327, abr./jun. 2015.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge. (Ed.). **Psychology sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Yves de.; PEDRO-SILVA, Nelson.; JUSTO, José Sterza (Orgs.). **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-54.

KAISER, Claude; MUGNY, Gabriel. Consistencia y significados del conflicto. In: MOSCOVICI, Serge; MUGNY, Gabriel; PÉREZ, Juan Antonio. (Org.). **La influencia social inconsciente**: estudios de Psicología Social Experimental. Barcelona: Anthropos, 1991.

LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo e m pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, v.12, p.198-226, mar. 2011.

LA-TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LA-TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 20. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LA-TAILLE, Yves de. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. Prefácio. p. 7-20.

LEDO, Valdir Aguiar. **A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas**. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 5, p. 64-69, jul/set. 1999. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/102/126> >. Acesso em: 22 abr. 2017.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado.; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes.; SOUZA, Carlos Alberto Absalão de. Síndrome de *Burnout* em professores da rede pública. **Produção**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 458-465, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v19n3/04.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

LIMA, Paulo Gomes. Indisciplina na escola. **Educere et Educere**, Revista de Educação. v. 4, n. 8, p. 323-327, jul./dez. 2009.

LIMA, Carlos Augusto Rodrigues. **Ser adolescente**: o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LIMA, Rita de Cássia Pereira. Mudança das práticas sócio-educativas na FEBEM-SP: as representações sociais de funcionários. **Psicologia & Sociedade**; v. 18, n. 1, p. 56-62, jan/abr. 2006.

LOURENÇO, Orlando Martins. **Psicologia do desenvolvimento moral**: teoria, dados e implicações. Coimbra: Almedina, 1992.

MACHADO, Gláé Corrêa.; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. (In)disciplina escolar: desafios e possibilidades aos professores do século XXI. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 118-133, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18145/12798>>. Acesso em: 14 maio. 2017.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação. Tradução de Juracy Marques e Ângela Maria Brasil. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142. jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

MENDONÇA, Anderson Pereira.; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Representações sociais e cognição social. **Psicologia e Saber Social**, v. 3, n. 2, p. 191-206, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/14470/10949>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MENIN, Maria Suzana de Stefano.; MACEDO, Lino de. **Autonomia e heteronomia as regras escolares**: observações e entrevistas na escola. 1985. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

MENIN, Maria Suzana de Stefano.; MACEDO, Lino de Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.37-104. (Coleção Psicologia e educação).

MILGRAM, Stanley. Behavioral Study Of Obedience. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 67, n. 4, p. 371-378, 1963. Disponível em: <<https://www.birdvilleschools.net/cms/lib/TX01000797/Centricity/Domain/1013/AP%20Psychology/milgram.pdf> >. Acesso em: 01 jun. 2018.

MONTEIRO, Carlos Manuel Leal. **Indisciplina e violência escolar**. 2009. 193 f. Dissertação (Supervisão e Coordenação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Departamento de Ciências da Educação e do Património, Porto, Portugal.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. Florianópolis: UFSC, **Anais...**, p.1-18, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

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.; MUGNY, Gabriel. Minority Influence. PAULUS, Paul (Org.). **Basic Group Processes**. New York: Springer-Verlag, 1983. p. 41-64.

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.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. Sobre representações sociais. Tradução para circulação interna de Clélia Maria Nascimento-Schulze, 1985. p. 1-17. Não publicado. Original: MOSCOVICI, Serge. On social representation. In: FORGAS, Joseph Paul. (Ed.). **Social Cognition**: perspectives on everyday understanding. London: European Association of Experimental Social Psychology/Academic Press, 1981. p. 181-209.

MOSCOVICI, Serge.; RICATEAU, Philippe. Conformité, minorité et influence sociales. MOSCOVICI, Serge. **Introduction à la Psychologie Sociale**. Paris: Librairie Larousse, 1972. p. 139-191.

MOURA, Fernanda de Oliveira.; SERPE, Bernadete Machado.; FERREIRA, Adriano Charles.; ROSSO, Ademir José. As representações sociais das pedagogas paranaenses sobre indisciplina escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 2., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013.

MUGA, Henrique. **Representações sociais da mudança social**. 1998. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, 1998.

MUGNY, Gabriel.; PÉREZ, Juan Antonio. Conflicto intergrupar, validación e influencia minoritaria inmediata y diferida. **Revista de Psicología Social**. v. 3, p. 23-36. 1988.

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

MUGNY, Gabriel. **The Power of Minorities**. Academic Press: London, 1982.

MUNDSTOCK, Elsa.; FACHEL, Jandyra Maria Guimarães.; CAMEY, Suzi Alves.; AGRANONIK, Marilyn. Introdução à análise estatística utilizando o SPSS 13.0. **Caderno de matemática e estatística**. Série B, n. 20. Porto Alegre, maio. 2006.

NAIFF, Luciene Alves Miguez. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 2, p.110-116. 2009.

NEMETH, Charlan Jeanne. Minority Influence Theory. In: VAN-LANGE, Paul.; KRUGLANSKI, Arie.; HIGGINS, Tory. **Handbook of theories in Social Psychology**. New York: Sage, 2012. p. 362-378.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de montes claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6 n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, jan./jul. 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

OLIVEIRA, Eliana de.; ENS, Romilda Teodora.; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire Andrade.; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. (In)disciplina na sala de aula: perspectiva de alunos e professores. **Psicologia, Educação e Cultura**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-99, maio. 2002.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006.

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.

PAPPA, João Segura. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 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.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 1, p. 11-16. 2010.

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.

PEREIRA, Orlindo Gouveia. A emergência do paradigma americano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Org.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PÉREZ, Juan Antonio.; MUGNY, Gabriel. Comparación y construcción social de la realidad. In: MOSCOVICI, Serge.; MUGNY, Gabriel.; PÉREZ, Juan Antonio. **La influencia social inconsciente**: estudios de Psicología Social Experimental. Barcelona: Anthropos, 1991.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **L'Éducation morale à L'école**. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale. Paris: Anthropos: 1997.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel S.A, 1986.

PIROLA, Sandra Mara Fulco.; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. O problema da indisciplina dos alunos: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p.81-99. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1489/1134>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

POLLI, Gislei Mocelin.; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais do meio ambiente para pessoas de diferentes faixas etárias. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 392-406, ago. 2016.

POSTIC, Marcel. **A Relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis: Vozes, 2002.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, jul./set. 2012.

RESSEL, Lúcia Beatriz.; BECK, Carmem Lúcia Colomé.; GUALDA, Dulce Maria Rosa.; HOFFMANN, Izabel Cristina.; SILVA, Rosângela Marion da.; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, 779-786, out/dez. 2008.

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

RICHTER, Barbara Rocha. **Hiperatividade ou indisciplina?** O TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

RODRIGUES, Paulo Roberto Grangeiro. Influência social, minorias ativas e desenvolvimento moral: ensaio teórico sobre a representatividade política brasileira. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-10. jan./jun. 2018.

ROHDE, Luis Augusto.; BARBOSA, Genário.; TRAMONTINA, Silzá.; POLANCZYK, Guilherme. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v. 22, p.07-11. 2000.

ROSENBERG, Morris. **A lógica da análise do levantamento de dados**. São Paulo: Cultrix, 1971.

ROSENTHAL, Robert., JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Quatro, 1981. p.258-95.

ROSSO, Ademir José.; CAMARGO, Brígido de Vizeu. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011.

ROSSO, Ademir José. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 179-200, jan./abr. 2013.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SALVINI, Leila.; SOUZA, Juliano de.; MARCHI-JÚNIOR, Wanderley. Entre fachadas, bastidores e estigmas: uma análise sociológica do futebol feminino a partir da teoria da ação social de Erving Goffman. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo; v. 29, n. 4, p. 559-569, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n4/1807-5509-rbefe-29-4-0559.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANT'ANA, Clóvis da Silva. **Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SANTOS, Edvander Ramalho dos. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar**. 2013, 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

SANTOS, Edvander Ramalho.; ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar descrita em imagens e metáforas de professores. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, p. 213-244. 2014.

SECA, Jean-Marie. Minorités actives et résilience dans la vie et l'œuvre de Serge Moscovici. **Sociétés**, v. 4, n. 130, p. 41-52, 2015. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-societes-2015-4-page-41.htm>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SECORD, Paul; BACKMAN, Carl. **Social Psychology**. McGraw-Hill, 1964.

SENOS, Jorge.; DINIZ, Teresa. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Análise Psicológica**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 16, p. 267-276. 1998. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SGANZELLA, Natalia Cristina Marciola. O ambiente escolar e a indisciplina no Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação e Ciência**, v. 2, n. 1, p. 44-53, mar. 2012.

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

SILVA, Ana Cláudia Soares da. **A gestão escolar e as consequências da indisciplina para o processo ensino-aprendizagem nas turmas da Educação Básica: a experiência da escola estadual Nanci Nina Costa- Macapá-Amapá-Brasil**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas e das Organizações) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

SILVA, Cármen Anselmi Duarte da.; BARROS, Fernando.; HALPERN, Sílvia Chwartzmann.; SILVA, Luciana Anselimi Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; Meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVA, Francisco Vieira da.; SILVA, Liliana Anacleto Campos da.; BARBAS, Maria Potes Barroso Santa-Clara. **Explorar o SPSS em contexto educativo**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2006.

SILVA, Gilmar Moura da. **Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo**. Belo Horizonte. Dissertação. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011.

SILVA, Juliano Correa da. Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 97-98, jan./jun. 2001.

SILVA, Luciano Campos da.; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 58 jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/10.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SILVA, Luiz Carlos Faria da. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.19, n.62, p. 125-150, 1998.

SILVA, Maria Preciosa; PESTANA NEVES, Isabel. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controle e de poder. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006.

SILVA, Sônia Aparecido Ignácio. **Valores na educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1986.

SIMON, Ingrid. **Indisciplina escolar e autoridade docente**. 2008, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

SOARES, Tufi Machado.; FERNANDES, Neimar da Silva.; FERRAZ, Mariana Santos Botarro.; RIANI, Juliana de Lucena Ruas de. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 157-170, jan./mar, 2010.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-14.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva; QUEIROZ, Sávio Silveira de; MENANDRO, Maria Cristina Smith. E quando os estudantes pedem mais disciplina? Estudo de caso e reflexões sobre autonomia e vida escolar. **Psicologia ciência e profissão**, v.30, n.3, p. 524-539. 2010.

SOUZA, Rita de Cássia. **História das punições e da disciplina escolar**: grupos escolares de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes.; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SZENCZUK, Dorotéa Pascnuki. A (in)disciplina na escola pública: um convite à reflexão sobre as práticas educativas atuais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2004.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da Psicologia moral. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p.135-160. (Coleção Educação e Psicologia em debate).

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Indisciplina na escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., **Anais...** Concórdia, Santa Catarina: Editora Universidade do Contestado, 2007.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA-TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou Valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron.; VIECELLI, Danieli.; BALESTRIN, Cristiani. A (in) disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino.; VINHA, Telma Pileggi. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 89-134. (Coleção Educação e Psicologia em debate).

ULLER, Waldir. **Afetividade e cognição no ensino médio: a desconstrução do racionalismo pedagógico.** 2006, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

VALA, Jorge. Representações Sociais: para uma Psicologia Social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Org.). **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

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

VEIGA, Luciana.; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15. 2001.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF**, v. 7, n. 2, p. 229-238, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pusf/v7n2/v7n2a12.pdf>>. Acesso em: 18 maio. 2018.

VINHA, Telma Pillegi.; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 1, p. 45-55, jan/abr, 2006.

VINHA, Telma Pillegi.; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

ZANDONATO, Zilda Lopes. **Indisciplina escolar e a relação professor-aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional**. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2004.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008, 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

WACHELKE, João Fernando Rech. Context Effects and Inter-Representation Activation: An Experimental Study. **Papers on Social Representations**. v. 21, p. 8.1-8.28. 2012. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2012/2012_1_8.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2017.

WESTPHAL, Márcia Faria.; BÓGUS, Claudia Maria.; FARIA, Mara de Mello. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**, v. 120, n. 6, p. 472-481, 1996.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ALUNOS

Universidade estadual de Ponta Grossa - Programa de Pós-Graduação em Educação

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG deseja conhecer as representações dos alunos (as) do 9º ano sobre a indisciplina escolar. As informações deste questionário ajudarão a compreender melhor o modo como os alunos significam a indisciplina. **Você não precisa colocar seu nome. As respostas não serão divulgadas individualmente.** Relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários alunos que participam da pesquisa. Responda todas as questões, elas são de tipos diferentes. Em caso de dúvida, chame a pessoa responsável para os esclarecimentos necessários. **Não existe resposta certa ou errada, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.**

1- Para você: Ser um bom aluno é....

2 - Ser um aluno disciplinado é...

3 – Imagine sua sala, pense que cada quadro abaixo corresponde a uma carteira. Como a sua sala se distribui em alunos disciplinados e indisciplinados? Coloque a letra **I** para representar os alunos Indisciplinados e **D** para os Disciplinados.

QUADRO

4-Você se considera um(a) aluno(a) disciplinado(a)? () Sim () Não. Por quê?

5- Em que momentos um aluno indisciplinado consegue influenciar os alunos que são disciplinados?

6 - Teve algum momento que você já foi acusado de indisciplinado e não estava sendo indisciplinado? Ou já viu uma situação que um colega foi acusado de indisciplinado sem motivo? Explique.

7 - Em sua opinião, quando é que um aluno indisciplinado está certo e quando ele está errado?

8 - Qual a frequência dos atos indisciplinados na sala de aula?

☐ Todas as aulas ☐ Algumas aulas ☐ Poucas aulas ☐ Nenhuma aula

9 - Sobre as situações apresentadas abaixo, responda colocando a letra correspondente no quadrado, antes da frase.

☐ Concordo totalmente; ☐ Concordo; ☐ Não concordo nem Discordo; ☐ Discordo; ☐ Discordo totalmente

☐	A indisciplina, em alguns casos, é justa, por vezes, o aluno pode estar certo no que está
☐	Discordar das regras e normas rígidas da escola é importante, pois elas são muito
☐	A conversa ou o diálogo pode amenizar (diminuir) os casos de indisciplina.
☐	Em sala de aula é necessário obedecer, manter o silêncio e a ordem.
☐	As punições que a escola tem com os indisciplinados como assinar ata ou chamar os pais são
☐	A indisciplina é sempre errada, deve-se punir de forma rígida o ato indisciplinado.
☐	Desobedecer e gritar durante a aula é válido já que se deve fazer o que está com vontade,
☐	Fazer piadas e brincadeiras durante a aula sem motivo aparente é divertido.
☐	Fazer bagunça é legal.

10 - Por que alunos que sempre foram disciplinados “vão na onda” dos alunos indisciplinados?

11 - Dê a sua opinião, se você **concorda** ou **discorda** sobre o que alguns professores dizem de que “são sempre poucos alunos que começam a bagunça”.

12 – Há grupos de alunos indisciplinados em sala de aula? Justifique porque você considera esses grupos indisciplinados.

13 – Se você é disciplinado, o que faria no lugar do aluno indisciplinado? Se você é indisciplinado, o que faria no lugar do disciplinado?

1 - Sexo: () Masculino; () Feminino.

2 - Série: _____

3 - turno _____

4 – Colégio: _____

5– Ano de nascimento _____

6 - idade _____ anos

7- Trabalha: sim () não () **8** - local: _____

9– Mora com: () mãe e pai () somente mãe () somente pai () outros (irmão, tio, tia, avô, avó, primo, prima, etc).

10– Tem irmão (s): () sim; () Não. Quantos? ____ irmão (s)

11 – Quanto à religião você se declara: () Religioso praticante () Acredito em Deus () Ateu () Nenhuma

12- Renda familiar mensal:

() 1 salário mínimo	() 2 salários mínimos	() 3 salários mínimos	() 4 salários mínimos
R\$ 880,00	R\$ 1.760,00	R\$ 2.640,00	Mais de R\$ 3.520,00

13 – Em que bairro ou vila você mora: _____

SOBRE AS INFORMAÇÕES PRESTADAS: A aplicação desse questionário foi aprovada pela Direção e Coordenação da Escola, mas caso você não autorize ou autorize as informações prestadas, preencha os espaços abaixo. Lembrando que **não é obrigatório se identificar.**

() Autorizo.

() Não autorizo.

Email: _____

Data: ____/____/____,

Nome completo (Opcional): _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS

Roteiro para entrevista com os alunos

Questionamento sobre as situações problema

O que você pensa sobre isso?

O que você acha da ação do professor?

O que você acha da ação do aluno?

Acontecem algumas dessas situações em sala de aula? Como ocorrem? Conte mais sobre isso...

1. Você tem amigo(s) ou colega(s) indisciplinado(s)? O que ele(s) faz(em) sala de aula?
2. Por que ele(a) é considerado indisciplinado(a)?
3. Há mais meninas ou meninos que apresentam atos indisciplinados?
4. Você se considera um aluno indisciplinado ou disciplinado? Por quê? Qual a razão?
5. Em que situações, em que momentos as indisciplinas ocorrem na sala? Aqueles(as) que os professores, pedagogas ou direção mais pegam no pé?
6. Pontue (1, 2,3 etc) cada uma delas e explique o porquê da escolha. Conte como é.
7. Você concorda com os atos indisciplinados? Quais momentos? Sempre? Às vezes? Nunca?
8. O indisciplinado defende alguma coisa? Qual o motivo? O que ele reivindica? Por que você acha que ele atua de tal maneira?
9. Você acha que o indisciplinado consegue convencer os outros colegas? Ele consegue influenciar os demais colegas? De que maneira? Os indisciplinados formam grupos de alunos para isso?
10. Quem criou as regras e normas da escola? Como funciona? Você participou? Como foi?
11. O que você pensa das regras e normas da escola? Elas são boas ou ruins? Por quê?
12. O que poderia ser feito para possivelmente resolver os atos de indisciplina?
13. Enfim, o que você pensa sobre a indisciplina de maneira geral?

SOBRE AS INFORMAÇÕES PRESTADAS:

Esta entrevista foi aprovada pela Direção e Coordenação da Escola, mas caso você não autorize ou autorize as informações prestadas, preencha os espaços abaixo. Lembrando que não é obrigatório se identificar.

() Não autorizo a divulgação das informações prestadas.

() Autorizo a divulgação das informações fornecidas.

E-mail: _____

Telefone: _____

Data: __/__/__,

Nome completo (Opcional): _____

APÊNDICE C – GRUPO FOCAL REALIZADO COM OS ALUNOS

Grupo focal

Questionamento sobre as situações problema (constam na página dessa tese)

O que você pensa sobre isso?

O que você acha da atitude do professor?

O que você acha da atitude do aluno?

Acontecem algumas dessas situações em sala de aula? Como ocorrem? Conte mais sobre isso...

14. Você tem amigo(s) ou colega(s) indisciplinado(s)? O que ele(s) faz(em) sala de aula?
15. Por que ele(a) é considerado indisciplinado(a)?
16. Há mais meninas ou meninos que apresentam atos indisciplinados?
17. Você se considera um aluno indisciplinado ou disciplinado? Por quê? Qual a razão?
18. Em que situações, em que momentos as indisciplinas ocorrem na sala? Aqueles(as) que os professores, pedagogas ou direção mais pegam no pé?
19. Pontue (1, 2,3 etc) cada uma delas e explique o por quê da escolha. Conte como é.
20. Você concorda com os atos indisciplinados? Quais momentos? Sempre? Às vezes? Nunca?
21. O indisciplinado defende alguma coisa? Qual o motivo? O que ele reivindica? Por que você acha que ele atua de tal maneira?
22. Você acha que o indisciplinado consegue convencer os outros colegas? Ele consegue influenciar os demais colegas? De que maneira? Os indisciplinados formam grupos de alunos para isso?
23. Quem criou as regras e normas da escola? Como funciona? Você participou? Como foi?
24. O que você pensa das regras e normas da escola? Elas são boas ou ruins? Por quê?
25. O que poderia ser feito para possivelmente resolver os atos de indisciplina?
26. Enfim, o que você pensa sobre a indisciplina de maneira geral?

SOBRE AS INFORMAÇÕES PRESTADAS:

Esta entrevista foi aprovada pela Direção e Coordenação da Escola, mas caso você não autorize ou autorize as informações prestadas, preencha os espaços abaixo. Lembrando que não é obrigatório se identificar.

() Não autorizo a divulgação das informações prestadas.

() Autorizo a divulgação das informações fornecidas.

E-mail: _____

Telefone: _____

Data: ____/____/____,

Nome completo (Opcional): _____

APÊNDICE D – MODELO DE TCLE PARA OS ALUNOS

TCLE para os alunos
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Caro aluno (a)

Eu, Adriano Charles Ferreira, Doutorando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portador do registro acadêmico (RA): xxxxxxxxxxxxxx, residente em xxxxxxxxxxxxxx, CEP xxxxxxxxxxxxxx, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é: xxxxxxxxxxxxxx estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado *As minorias ativas e a influência social de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar*. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Ademir José Rosso, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Você será solicitado a responder um questionário, a participar de uma entrevista e um grupo focal formado por no máximo de 10 alunos. Ambos são de respostas simples. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados serão utilizados na pesquisa, para compreender a representação dos alunos sobre a indisciplina escolar.

Riscos e benefícios: Os riscos são de que muitos não gostam de expor suas opiniões e responder a entrevistas. Este seria o único risco associado a essa pesquisa. Quanto aos benefícios, você estará ajudando a entender a mais sobre a indisciplina nas escolas. Isso auxiliará a amenizar ou diminuir situações que causam atrito entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Entenda que sua participação é voluntária e que você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma punição. Sua privacidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

A pesquisa tem por objetivo geral: apontar quais as representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental de quatro colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR) acerca da indisciplina escolar. Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas atividades habituais do aluno(a) em sala de aula;
- nos escritos os alunos(as) não serão identificados ou chamados pelo nome;
- o aluno(a) não será avaliado, testado, não receberá e nem perderá nota;

- o colégio poderá retirar o aluno(a) a qualquer momento da pesquisa;
- se decidir retirar o aluno(a) da pesquisa, os dados que mostram o aluno(a) não serão usados.

Informo que você tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Bloco M – Sala 12 – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de Segunda a Sexta das 13h30min às 17h30min.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Agradeço a atenção. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato com o seguinte número: xxxxxxxxxxxxxx.

Atenciosamente Adriano Charles Ferreira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: *As minorias ativas e a influência social de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar.*

Eu discuti com o Doutorando Adriano Charles Ferreira sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo

voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado (a) e outro do pesquisador.

() Eu concordo em participar da pesquisa do colégio onde estudo, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

() Eu não concordo em participar da pesquisa do colégio onde estudo, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

Assinatura do sujeito pesquisado

Assinatura do pesquisador responsável

Fone:_____

Endereço:_____.

Data ____/____/____.

APÊNDICE E – MODELO DE TCLE PARA A EQUIPE ESCOLAR

TCLE para equipe escolar
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Adriano Charles Ferreira, Doutorando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portador do registro acadêmico (RA): xxxxxxxxxxxx, residente em Uvaranas, CEP xxxxxxxxxxxx, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é: xxxxxxxxxxxx, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado *As minorias ativas e a influência social de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar*. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Ademir José Rosso, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem por objetivo geral: apontar quais as representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental de cinco colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR) acerca da indisciplina escolar, isto é, como os alunos percebem os casos de indisciplina que ocorrem na escola.

Venho por meio deste, pedir o consentimento do colégio, para que o discente seja envolvido em estudo relacionado à indisciplina em sala de aula. A pesquisa intitula-se *As minorias ativas e a influência social de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar* e concentra-se em entender mais sobre o que os alunos percebem e representam sobre a indisciplina na escola. Envolverão questionários, entrevistas e grupos focais. Os questionários serão realizados em horários de aula com a devida permissão dos responsáveis, escola e o consentimento dos próprios alunos. Já as entrevistas serão realizadas em intervalos de aula, recreio ou extraturno, dependendo do horário mais propício, com aproximadamente dez (10) minutos para cada aluno. Por fim, o grupo focal se também em horários que não prejudiquem a relação de ensino-aprendizagem. Não haverá identificação dos alunos, e se caso queiram assinar seus nomes, não serão divulgados.

Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas atividades habituais do aluno(a) em sala de aula;
- nos escritos, os alunos(as) não serão identificados ou chamados pelo nome;
- o aluno(a) não será avaliado, testado, não receberá e nem perderá nota;
- o colégio poderá retirar o aluno(a) a qualquer momento da pesquisa;

- se decidir retirar o aluno(a) da pesquisa, os dados que mostram o aluno(a) não serão usados.

Informo que a equipe escolar tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Bloco M – Sala 12 – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de Segunda a Sexta das 13h30min às 17h30min.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O colégio tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Agradeço a atenção. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato com o seguinte número: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: *As minorias ativas e a influência social de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar.*

Eu discuti com o Doutorando Adriano Charles Ferreira sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os desígnios do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a participação do aluno é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Entendo que a identidade do aluno permanecerá confidencial e que posso retirá-lo (a) do

estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado (a) e outro do pesquisador.

() Concordo em deixar o aluno (a) participar da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

() Não concordo em deixar o aluno(a) participar da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

Assinatura da direção da escola

Assinatura da pesquisadora responsável

Fone:_____

Endereço:_____.

Data ____/____/____.

**APÊNDICE F – MODELO DE TCLE PARA OS RESPONSÁVEIS
LEGAIS**

TCLE para os pais e/ou responsável legal
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Adriano Charles Ferreira, Doutorando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portador do registro acadêmico (RA): xxxxxxxxxxxx, residente em Uvaranas, CEP xxxxxxxxxxxx, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é: xxxxxxxx, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado *As minorias ativas e a influência social de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar*. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Ademir José Rosso, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem por objetivo geral: apontar quais as representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental de cinco colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR) acerca da indisciplina escolar, isto é, como os alunos percebem os casos de indisciplina que ocorrem na escola.

Venho por meio deste, pedir seu consentimento para que seu filho(a) seja envolvido em estudo relacionado á indisciplina em sala de aula que realizarei no colégio em que seu filho estuda. A pesquisa intitula-se *As minorias ativas e a influência social de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar* e se realizará por meio de questionários, entrevistas e grupo focal. Os questionários serão realizados em horários de aula com a devida permissão dos responsáveis, escola e o consentimento dos próprios alunos. Já as entrevistas serão realizadas em intervalos de aula, recreio ou extraturno, dependendo do horário mais propício, com aproximadamente dez (10) minutos para cada aluno. Por fim, o grupo focal se também em horários que não prejudiquem a relação de ensino-aprendizagem. Não haverá identificação dos alunos, e se caso queiram assinar seus nomes, não serão divulgados. Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas atividades habituais do aluno(a) em sala de aula;
- nos escritos, os alunos (as) não serão identificados ou chamados pelo nome;
- seu filho(a) não será avaliado, testado, não receberá e nem perderá nota;
- o senhor(a) poderá tirar seu filho a qualquer momento da pesquisa;

- se decidir retirar seu filho(a) da pesquisa, os dados que mostram seu filho(a) não serão usados.

Informo que o Sr (a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Bloco M – Sala 12 – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de Segunda a Sexta das 13h30min às 17h30min.

O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida. A direção e coordenação e o (a) professor (a) da classe concordou em envolver no estudo. Agradeço sua atenção. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato com o seguinte número: xxxxxxxxxxxx ou ainda procure-me para conversarmos, quando estiver na escola, no local e no período que seu filho tenha aula.

Por favor, preencha o formulário, devolvendo-o a seu filho para ser entregue na escola.

Atenciosamente Adriano Charles Ferreira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: *As minorias ativas e a influência social de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar.*

Eu discuti com o Doutorando Adriano Charles Ferreira sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os desígnios do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a participação de meu filho é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Entendo que a identidade de meu filho permanecerá confidencial e que posso retirá-lo (a) do

estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado (a) e outro do pesquisador.

() Concordo em deixar meu filho(a) participar da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

() Não concordo em deixar meu filho(a) participar da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

Assinatura do responsável pelo jovem

Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____.

Data ____/____/____.

**APÊNDICE G – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO
DO PESQUISADOR PARTICIPANTE**

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR PARTICIPANTE

Eu, “*Adriano Charles Ferreira*” pesquisador participante no projeto de pesquisa *Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar* declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Declaro também:

1. assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;
2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e
3. comunicar a COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Ponta Grossa, 01 de Outubro de 2015.

Assinatura:

**APÊNDICE H – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

TERMOS DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, “*Ademir José Rosso*” pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa *Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar* declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Declaro também:

1. assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;
2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e
3. comunicar a COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Ponta Grossa, 01 de Outubro de 2015.

Assinatura:

**APÊNDICE I – TOTAL DE QUESTIONÁRIOS COM INDÍCIOS DE
MINORIAS ATIVAS**

Sujeito 89	Os alunos acham os seus atos divertidos e muitas vezes querem se misturar.
Sujeito 83	Porque o aluno indisciplinado é divertido e o disciplinado vai na onda.
Sujeito 21	Porque os alunos acham legal serem indisciplinados.
Sujeito 27	Nas aulas chatas, em momentos que os indisciplinados parecem mais legais que o professores.
Sujeito 97	Os indisciplinados acham legal chamar a atenção, fazer graça porque a maioria dos indisciplinados são sempre mais populares.
Sujeito 139	Por que os indisciplinados sempre vão achar mais legal.
Sujeito 146	Porque os alunos começam a conversar e veem que é legal.
Sujeito 176	Conversando, porque os indisciplinados influenciam e falam que é legal.
Sujeito 210	Na conversa e porque é legal ser indisciplinado.
Sujeito 263	Porque é legal ser indisciplinado.
Sujeito 356	Porque é legal ser indisciplinado.
Sujeito 471	Os disciplinados acham engraçado o que os indisciplinados fazem.
Sujeito 267	Nas brincadeiras, quando os outros ajudam com risadas e porque os alunos acham legal ser indisciplinado.
Sujeito 91	Algumas aulas são extremamente entediantes e conversar é legal.
Sujeito 134	Os alunos acham legal e fazem o que os indisciplinados fazem e na maioria das vezes para não ser zoadado.
Sujeito 143	Porque, às vezes, pode parecer legal ser indisciplinado.
Sujeito 145	Porque parece ser mais legal ser indisciplinado.
Sujeito 152	Porque, às vezes, os outros alunos chamam de "nerds" ou coisa assim, aí os disciplinados querem ser legais e fogem aos deveres.
Sujeito 160	Porque os alunos acham legal ser indisciplinado.
Sujeito 169	Porque alguns alunos acham legal ser indisciplinado.

Sujeito 260	Porque parece bem mais legal ser indisciplinado.
Sujeito 274	Na maioria das vezes o errado é mais divertido em sala de aula.
Sujeito 268	Porque é muito legal fazer indisciplina.

**APÊNDICE J – TOTAL DE ENTREVISTAS COM INDÍCIOS DE
MINORIAS ATIVAS**

Respostas
Sujeito 04
Considero-me indisciplinada, eu converso eu dou risada. O momento da indisciplina varia, tem dias e aulas, quando a professora é mais liberal e os alunos começam a dar risada muito alta, a professora explica e todo mundo está dando risada e a professora não liga, sabe? E os alunos se aproveitam. Um aluno vai conversando, quando vê até a professora está conversando. Até a professora se influencia, perdendo o foco. A gente fica uma aula só conversando com a professora. A professora de matemática masca chicletes, só a professora tem direito a ficar com a boquinha com gosto de menta? A professora ontem estava mexendo no celular. Eu acho que os professores tem que ser exemplo, se não nós poderemos mexer também. A gente também quer mexer no celular. ESFORÇO Depende do professor, tem professores que falam você vai para fora, cinco aulas lá fora hoje, os alunos continuam com a bagunça. Depende do professor, tem aula de professor que nem tem bagunça, nem parecem os mesmos alunos.
Sujeito 12
Eu acho errado o professor exigir que o aluno fique quieto as cinco aulas e sentado numa carteira. Mas quando o professor está explicando aí é falta de respeito. Concordo com a indisciplina quando o professor está passando no quadro e não está atrapalhando o professor. Consegue e influencia porque quando você está sentado quieto e uma pessoa começa a conversar contigo você não vai na onda? Então acontece isso, uma pessoa começa a conversar e começa com mais uma, e as pessoas veem que estão conversando e começam também. Quando o professor está escrevendo a gente tem a liberdade de conversar, tanto que os professores dizem que dá pra conversar, a pessoa vê e pensa está conversando e estou quieta e você conversar também. 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. Não pode mexer no celular, vivo vendo os professores mexendo no celular e os alunos não podem. 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. Tem que ter mais calma, por exemplo, agora mesmo na sala estávamos na aula de história e o celular da minha amiga tocou e a professora fez um escândalo, porque não pode porque eu vou tomar o celular, mas a menina não teve culpa do celular estar tocando.
Sujeito 15
Depende da aula, se a aula é legal, todo mundo presta atenção na aula, não tem bagunça na aula porque a professora é massa. A professora de ciências é bem legal, e a matéria dela é legal, todo mundo presta atenção, os outros professores deixam fazer o que quiser, o outro professor se fizesse bagunça não se importava, dava uns gritos às vezes, mas não funcionava. Por um lado, as regras são ruins, geralmente professores, diretores não deixam entrar por conta do uniforme e carteirinha, deixam perder uma aula, enquanto podia estar lá dentro estudando. A regra do boné, não tem nada a ver, você não poder usar boné na escola. Porque é uma coisa que não vai interferir, não vai melhorar e nem piorar a escola se usar o boné. Assinar ata não resolve porque já assinei um monte de ata ano passado. Geralmente fazem assinar umas cinco, seis, sete, oito, nove, dez atas e depois ligam para os pais. A indisciplina não é tão ruim em certos momentos, tem que saber a hora de brincar e a hora de prestar atenção.
Sujeito 26
Quando não tem nada para fazer mesmo em sala, se o professor parou de passar a atividade os alunos começam a indisciplina, a maioria faz as atividades, acabou a atividade começa. Tem momentos que eu concordo com a indisciplina e até entro no meio, às vezes está demais. 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. A indisciplina não vai levar a nada, mas também dependendo da

indisciplina que for fazer e a maioria não ligue, não for aquelas indisciplinas pesadonas, que é só para dar risada. A indisciplina pesadona é o aluno maltratar o professor ou alguém e você também do nada jogar bolinha de papel no professor são indisciplinas muito graves a professora está na sala para ensinar. Tem mais indisciplinas, a outra seria a alegre, **você só conversar na sala**, tirar um vermelho na prova por conversa, uma cola também.

Sujeito 28

Do uso do celular, do uniforme. É uma regra ruim, que nem do celular, não estão mais colocando na caixa, tudo bem, a tia que fica responsável ficam na entrada e roubaram de um amigo meu, de um aluno, quase ninguém está deixando. Antigamente ficava trancado na sala da diretora. A regra da bala é idiotice porque os professores falam é ruim olhar para o aluno e o aluno estar mascando chicletes, **acho nada a ver, não tem explicação. Falaram também que comer bala desconcentra, se concentra em mastigar ou olhar para o professor.** O professor fala uma vez, duas vezes e na terceira vez o professor não aguenta mais, chama a pedagoga ou manda um aluno tirar da sala. **A bagunça varia de aula, a professora tem autoridade, não que é brava, tem o limite dela, é meio a meio. A professora é representante da turma. Os professores estavam reclamando de conversar demais, os alunos explicaram não é que faz bagunça por que quer, os professores deixam demais.** Que nem a minha indisciplina não é muito, **faço bagunça, mas tenho nota boa. A minha indisciplina é mais ou menos, fico conversando, quero sentar do lado da minha amiga.**

Sujeito 34

A professora fala que não é obrigada a conviver com pessoas da minha classe por eu ser bagunceira eu vou e respondo. Eu não sei o que a professora quis dizer, quis se achar melhor. Eu falei que a professora não é obrigada a conviver. Ela convive porque quer. Eu vou para a diretoria e assino ata. A ata é desnecessária, só vai ficar uma assinatura nada a ver. Assinar a ata não resolve porque eu tenho bastante e não resolveu de nada continuo **fazendo a mesma coisa sabendo que estou errada e vai ficar registrada e acho que nada a ver. Os professores dão liberdade e não conseguem, como posso dizer, dar o seu devido respeito, falar para o aluno respeitar de uma forma que o aluno entenda e faça.** Tem aulas que não sou disciplinada na aula. Na aula de artes, a professora consegue manter os alunos em silêncio, faz com que a gente fique quieto. Depende da situação, a professora não xinga, ela faz com que o aluno pense, faz e dá atividades, bastante atividade. **Na aula de matemática eu tive que ficar sem aula e tudo mais devido a indisciplina, mas é porque aquilo que eu disse a professora não consegue manter a sala em ordem, os alunos se acham e fazem as coisas porque não vai acontecer nada. O professor faz com que o aluno não respeite da maneira certa. A professora dá liberdade demais, quando a professora vai xingar o aluno não da atenção.** Não concordo com a indisciplina, às vezes não concordo, mas só às vezes. Eu concordo, às vezes, acontece, os professores dão liberdade. Eu por exemplo, quando o professor vem falar uma coisa pra mim que eu não gosto eu respondo e se for pra diretoria eu vou, só por isso. **Conheço alunos que contrariam as regras, mesmo o aluno tendo o uniforme para a escola, vinha sem uniforme não sei se para provocar, para se achar o bom que não precisa disso.** Às vezes os indisciplinados reivindicam, quando o professor fala uma coisa que não gosto, mas sem motivo acho desnecessário. **Tem que ter motivo, se não tiver não tem por quê, se falar o que eu não gosto reivindico. Se falar algo do tipo que não me agrada eu respondo no mesmo tom.** O grupinho, vai falar com um aluno com outro quando vê está uma rodinha no fundo da sala, eu consigo influenciar os outros colegas. **Na verdade já tenho grupinho do fundo, tem uns cinco ou seis no fundo.** Os indisciplinados formam grupos de alunos porque **sozinho não tem graça ser indisciplinado sozinho não tem por que, em grupo é mais legal.** Com amigos tudo é diferente é melhor com amigos e também porque você não vai se ferrar sozinho, **sozinho não é legal.** Não sei quem criou as regras e normas da escola, nem procuro me informar, não tenho interesse em saber das regras porque nada a ver. **Já sei as regras não precisa saber quem fez, essas regras que toda a escola tem, uso do celular, o uniforme. Acho nada a ver essas regras, não é todo mundo que cumpre, eu não cumpro nenhuma.** Tem regras que são boas e outras regras ruins. **As regras boas são aquelas que fazem o aluno obedecer realmente. Acho errado se o aluno não pode o**

professor também não pode usar o celular. Na verdade assim, eu não ligo, mas se o aluno não pode o professor também não pode. Fiquei só olhando o professor mexendo no celular, não achei justo com os alunos, em vez da professora ela dava atividade e ficava no celular. A única coisa que fazem com a indisciplina é levar para conversar com a diretora, assina ata e dá suspensão. Eu não acho nada, não muda nada, a suspensão, a pessoa gosta porque fica uma semana sem vir para a aula, é bom para o aluno e acham que é ruim, falar com a diretora vai gritar e depois vai acabar a pessoa voltando para a sala e fazendo a mesma coisa. Não é tão errado a indisciplina, tipo do professor do que eu falei do professor querer se achar melhor que eu, eu vou retrucar da mesma forma. O professor ruim é o que trata com preferência os mais estudiosos e ignora os demais alunos com dificuldades, ignorância, deixa os alunos fazer o que quiser, o professor bom sabe controlar a sala e trata os alunos de maneira igual e faz o que é certo.

Sujeito 38

Eu acho que sei lá a gente tem um assunto e começamos a conversar, vai conversando e já foi, se for um professor que deixa conversar falamos bastante. **Tem aula que tem mais indisciplina que outras. A professora não tem muita autoridade em sala de aula. Não sei o motivo da indisciplina, eu não sei, porque o indisciplinado até tenta estudar, mas não consegue é o meu caso, eu tento correr atrás e tudo e a professora não dá oportunidade e não consigo fazer as coisas na aula dela, peço ajuda e ela vem me xingando, ignora a gente tenta pedir ajuda. O indisciplinado convence mais nas coisas de conversar. Eu acho que influencia muito na conversa, as professoras falam que influenciam, as pessoas me puxam para conversar e eu me levo nas conversas. Às vezes começamos a conversar e a professora não tem autoridade, não entendemos nada e começamos a conversar, gostaria de entender a matéria até porque estou com nota baixa e não entendo.** Minha colega pergunta bastante se entendi isso ou aquilo, tentamos fazer juntas e não conseguimos e começamos a conversar. O professor tinha que dar mais atenção e trabalho pra gente, já que não conseguimos pegar o conteúdo.

**APÊNDICE K – TOTAL DE GRUPOS FOCALIS COM INDÍCIOS DE
MINORIAS ATIVAS**

Grupo focal 01

Sou indisciplinado porque faço muita bagunça. Sou meio termo, a maioria das regras eu sigo quando faz sentido, sem questionar, mas tem umas coisas que não faz sentido, não engulo. Como a regra do boné, eu não uso boné, é desnecessária, não falo nada, sempre quando tenho a oportunidade de questionar o professor leva questionamento como afronta, mas não tem nada a ver, questionar não é afrontar. O disciplinado aceita todas as regras. Indisciplinado defende, tem um motivo. Depende, tem indisciplinado é porque é, tem casos de indisciplina que as pessoas tem uma luta, o caso do boné, o aluno questiona, não faz sentido, por exemplo, o boné, o aluno está defendendo sua ideia. A indisciplina de justa causa dá para colocar como rebelde talvez, o justa causa, é aquele aluno que o aluno faça alguma coisa que seja um caso de indisciplina só que ele faz isso defendendo um argumento dele, já dei o exemplo do boné. Por exemplo, falar assim não, não está certo, não tem nada a ver, não vai alterar nada, o aluno tenta de certa forma argumentar com a autoridade do lugar. Ah, das questões vem o aperfeiçoamento acho que questionar é uma parte do aprendizado. Rebelde pelo fato de tem uma regra no lugar e o aluno não engole, não concorda com as regras. Algumas das regras da escola são boas e têm que ser mantidas, outras regras não tão necessárias como a do boné, apesar de eu não usar boné não é necessário. **Acho que o aluno justa causa tem uma justa causa, igual eu falo, algo que justifique essa ação, talvez uma pessoa, como eu disse, o questionamento, as perguntas fazem parte do aprendizado, não importante a idade tem que aprender uma coisa nova.** Eu falo de uma forma tranquila com o professor, mas muitos professores levam para o lado do conflito, como se fosse uma afronta. Não acho que seja uma afronta, se fosse uma afronta falaria diferente, não questionaria para começar, os professores levam para o lado errado. Acho que é mais uma ideia que o aluno defende do que uma causa, não é algo tão grande como uma reforma, é mais uma ideia, um argumento, um pensamento contra alguma coisa ou a favor de alguma coisa. É bem penoso ainda mais se for bem ativo é bem difícil porque pode criar conflitos dentro da escola. Normalmente consigo convencer os alunos quando, nunca falei muito sobre essa coisa com os colegas, mas normalmente consigo. É mais fácil ficar parado e não fazer nada, olhando, esperando alguém fazer, muitas vezes ninguém faz nada e fica naquela mesmice. Olha, tem três alunos rebeldes, quatro numa sala, a minha sala pelo menos tem três rebeldes, no máximo quatro, não chegam a ser grupos que discutem com o professor, mas o aluno que se auto considera justa causa ou neutro é aquele aluno que fala mais. Causa uma situação em sala de aula, talvez por parte do professor, causa um desconforto quando questionado, não acho, pelo menos o aluno, os alunos que eu vejo não causam intrigas, não como indisciplinados totais que querem causar em sala de aula. Acho que eu não me encaixo em disciplinado não me encaixaria tanto tem coisas que eu não sigo, não sigo. Não gosto de seguir todas as regras acho que é o pensamento de questionar mesmo, de olhar e dizer o que isso tem a ver? Quando alguém fala uma coisa para você, mas isso não tem nada a ver, as vezes você engole alguma coisa sem perceber e se torna um outro tijolo na parede, mais um tijolo na parede pensando que é certo, você não faz sentido, está aceitando. Acho que mudei porque foi uma mudança na minha vida, muito grande, foi numa, a situação política no país, que está virando um caos, um fuzuê, ver a realidade em si, comecei a ver e a questionar. Questões sociais, econômicas, religiosas, etc. Esses conflitos religiosos pelo mundo, preconceito, religião com o corpo, homossexualidade. Acho que sou uma minoria, me considero uma minoria porque eu não vejo muitas pessoas falando o que pensam, como eu disse são mais ou fora da casinha ou como tijolos na parede. **Não concordo com a indisciplina total. Seria aquela indisciplina que o aluno quer causar, quer brigar, fazer o caos, quer simplesmente falar por falar, para causar, estressar mesmo.** A disciplina seria, pode ser tanto alguém que aceita totalmente as regras e segue ao pé da letra, ou alguém que não aceita mas segue, ou quieto que

não faz nada e não está nem aí para ninguém. **Creio que a indisciplina acontece porque às vezes o professor não passa muito aquela confiança que o professor deve passar ao aluno, o professor se estressa muito na aula e a sala fica reparando, a gente, é como se os professores não ligassem para o que acontece, chega e passa o que o professor julga ser interessante e acaba que a sala se dispersa logo para os lados. Acho que o professor deveria ou tentar fazer a matéria ficar mais envolvente tem umas matérias mais chatas de aprender, um assunto difícil, tem que fazer a aula ficar mais envolvente, mais abrangente, descontraída para ajudar. Às vezes a pessoa é indisciplinada porque não gosta da matéria, digamos que uma aula de artes e não gosta de artes, não há interesse nenhum e a professora passa uma coisas que você não gosta, você não é bom em desenho o aluno fica desinteressado, não vai usar para nada, o aluno vai seguir outra profissão e não vai usar do assunto. O jeito que o professor ensina é um dos principais fatores que fazem os alunos serem indisciplinados. Talvez o professor tem mais autoridade na aula, se o professor respeita os alunos respeitam também, retribuí o respeito.** Tem professor mais carismático. Tem professor que respeita mais e outros professores menos respeitosos. Tem aula de professor que fico quieto, tem professor parece que não chegam e mandam, o professor não passa respeito, confiança, dizer não, saber falar, dar uma ordem, agora não é hora de falar, tem professores que conseguem fazer melhor. **Os tempos mudam, uma coisa que era melhor no tempo dos pais não será bom para nos alunos agora.** O que fariam no lugar dos professores? Depende do caso, da conversa é uma coisa que mais falta. **O grupo focal essa conversa em grupo de alunos deveria acontecer em sala de aula, seria interessante os alunos falando. O indisciplinado é o aluno não faço nada na sala, vamos virar a sala, fazer folia. São os indisciplinados totais.** O cara que quer causar, anarquia. Indisciplinado o zoar e causar. Insatisfação com o aluno mesmo. Atenção que não tem em casa. Indisciplinado com justificativa, não seria indisciplinado, mas assim, um meio termo, que está pensando e defendendo alguma coisa, indisciplinado total, causa uma bagunça, que causa. **Há uma causa? Um pensamento, uma opinião formada sobre um assunto. Dois perfis de indisciplinados, um segundo perfil não de indisciplinado. Classificaria como meio termo, linha neutra, tende mais para um lado e para outro, uma ideia formada sobre tal assunto. Eu me encaixo, confesso.** Disciplina é aquele aluno que segue as regras da escola o indisciplinado não segue regras. O disciplinado é o aluno que segue as regras a risca, nem tanto, mas segue, o indisciplinado não segue as regras, causa, faz bagunça, e depois o meio termo, que tende a um lado mas nem tanto, não é tão disciplinado nem indisciplinado. **Disciplinado é o que obedece sabe o limite, e o indisciplinado não faz nada, tanto faz. O disciplinado não digo que é inteligente, mas sim, respeita as regras, vem de uniforme, não falta, indisciplinado porque a mãe mandou, só tirar com a cara dos professores.** Autoridade não é só falar, mandar, dar o exemplo, aconselhar, ensinar, pegar responsabilidade de todo mundo, um líder, não é necessário só falar, a hora de brincar, assumir a culpa e dar o exemplo. Tem regra com exceção. Indisciplina tem a ver com a aula? Nem fizeram ata, chorar, professor e não faz nada. **Principalmente prova, os professores tiram da internet, a prova foi impressa da internet, a professora pega da internet e tira prova e chama a gente de problemático.** De querer agradar o aluno. A professora oferece suborno, meu aluno querido. A professora sai da sala e vai embora. A melhor aluna começa a se voltar contra a professora.

Grupo focal 02

Bom porque na verdade o boné não influencia em nada na sala de aula isso não vai atrapalhar uma pessoa de estudar de tirar notas boas por um simples boné. **O boné não vai influenciar se a pessoa tira notas boas ou ruins, se o aluno vai estudar ou não.** O boné é apenas um objeto a pessoa vai estudar ou não sem o boné, pode até tirar a atenção da pessoa, mas o boné é escolha do aluno. Acho desnecessário mandar tirar o boné tem aluno que é

expulso da sala por não querer tirar o boné, assim deixa de aprender as matérias. Acho errado tirar o aluno da sala, só porque está de boné não pode ficar em sala de aula. Sobre a regra do uniforme, tem casos que alunos vem sem uniforme porque não querem, mas quando chove ou faz sol, dependendo não da pra vir de uniforme não temos como prever o tempo. Quando não seca o uniforme também não deixam os alunos entrarem na escola. O uniforme é bom para identificar a pessoa, mas tem vezes que é muito extremo. Tem pessoas que tem uniforme e não vem para a escola de uniforme, mas tem gente que é verdade e não acreditam, aqueles alunos que inventam prejudicam os demais alunos. A tarefa é complicada porque tem que aprender sobre a matéria, se é dever de casa não tem motivo de fazer em sala de aula em outra aula. Mas tem aluno que respeita o professor quando manda guardar o aluno guarda o caderno. Não é indisciplinada, disciplinada, faz tarefa, faz todas as atividades, responde nas aulas, sabe a hora de fazer. Eu não sei às vezes tem horas que passo do limite, principalmente com alguns colegas. Acho que sou disciplinada, nem conversa, quando conversa nem dá para ouvir, faz todas as tarefas. Indisciplinada sou, chego atrasada. Independente de tudo o disciplinado consegue se sair bem nas matérias, o disciplinado não é só quieto sabe a hora de tudo, respeito. Na sala tem mais meninos que são indisciplinados. Às vezes falta a oportunidade de uma conversa, falta uma oportunidade de poder se explicar, mas não justifica a pessoa sabe muito bem o que está fazendo. **Depende da aula a indisciplinada, dependendo do professor que está na sala, tem aluno que tem medo do professor, eu não tenho medo tenho respeito que é diferente.** Depende do professor, tem alunos que tem medo do professor ou a pessoa não gosta do professor. Vai do interesse do aluno ser disciplinado ou indisciplinado. As regras e normas da escola foram criadas pela direção nova, conversam com os pais. **Perguntam para todo o mundo menos para os alunos.** Os pais preferem o que a direção vai fazer. Os pais se preocupam mais com o diretor, não com a nossa opinião. **Acho que consultar a gente seria bom,** os pais sempre vão querer o bem do aluno. **A conversa é o que mais falta, os professores veem uma versão, brigam, não sabem o motivo, não conversam e não entendem.** Indisciplina é o desrespeito. Indisciplinado mas faz. Desrespeito e zoar. Causar em sala de aula. Ficar gritando, causando, desde brigas até intrigas, zoação. Causar tumulto, sabemos que é errado. O aluno fodão, melhor que todo mundo. O disciplinado respeita as pessoas, não obedece na reta, mas tem respeito e o indisciplinado é o que não respeita. Disciplinado independente das brincadeiras, além de tudo, segue as regras e é um bom aluno, certo indisciplinado não está nem aí com nada, sendo ou não indiferentes. O disciplinado segue as regras aceitando ou não, mas faz as coisas que os professores pedem, não que fica quieto, tirar notas boas e é bom aluno indisciplinado não está nem aí com nada, nas faz as coisas, não faz nada. Toda regra é válida? **Nem toda regra é válida, toda regra tem exceção como disse o menino, seria realmente aquele aluno que não consegue vir, caso do celular, você precisa usar mas não pode, se qualquer coisa acontecer não dá para usar o celular.** Tinha que haver uma hora que precisasse o celular, os professores acham que vamos entrar em redes sociais. **Tem professores que entram em redes sociais, se é proibido para os alunos, e o professor é o exemplo.** Professor com autoridade é ser responsável. Se chegar ao professor e dizer faça jus a seu nome, você é um professor, faça tua profissão, você se formou para lecionar, chegar e ensinar aos alunos, não ensinar o errado. O professor está formado e temos que ter o professor como exemplo, os alunos se espelham queira ou não. A indisciplina tem a ver com a falta de atenção em casa, resistência. Desinteresse, se o professor não dá interesse os alunos também não ligam para a aula. Aula boa? Aula boa é uma aula produtiva, se é um professor que gosta, a aula não é boa faz a tarefa na aula de outro professor.

Grupo focal 05

Acho que o boné não prejudica nada mesmo, tem meninas que usam toucas e porque os meninos não podem usar boné, não vai prejudicar em nada. Acho desnecessário a copia do

livro porque tem o livro, assim se você não está no livro e depende do texto, se for importante tem que copiar. A aluna lê o caso do atraso. Porque o ônibus para porque acontece alguma coisa, tem vila que é muito longe. Uso do celular –eu acho necessária a regra. De muito tempo tem a lei do celular e dispersa os alunos na aula. Acho que no recreio poderia usar o celular. A hora do recreio é hora de descansar, ir ao banheiro, lanchar. Tem aluno na hora do recreio que pode bater na mão do aluno e derrubar o celular do colega. O aluno está conversando para perguntar. Se tiver muito aluno alto na aula é complicado. Se a gente levanta a professora xinga os alunos. Acho injusto. Está certo e errado o professor em escolher os temas. Se o professor quer esse tema para trabalhar em aula e o professor está certo. Tem vezes que o professor fala um tema e depois chega em outra aula e muda, normal. No caso da Sara tinha que mandar as duas meninas para fora da sala. Não é porque o aluno é o pior aluno da sala que o aluno tenha que assinar. Tudo que acontece é culpa do aluno menino o aluno só devolveu a bolinha de papel. Eu não concordo quando o professor grita com o aluno, mas quando tira da sala eu concordo. É o professor que tem que resolver o problema, e não gritar aluno com aluno. Tem vezes que a pessoa não grita, mas é estúpida com a outra pessoa. A gente não pode por a vida pessoal exposta. Às vezes a pessoa está alegre por fora, mas por dentro está triste. Não pode ser indisciplinado ou estúpido ou mandar calar a boca vai ofender uma pessoa, às vezes a pessoa vai se sentir mal. Está certo e errado, tem no livro, mas o caso da pessoa esquece o livro. Se fizer dupla com uma pessoa, mas se for só um texto de atividade, não vai precisar. Me considero indisciplinada. Eu sou essa menina da situação, fica gritando na sala, mexendo no celular, grita com uma pessoa, fazemos todos os casos juntos de uma vez só. Se está alegre todo mundo entende, mas se estiver quieto o pessoal estranha. Se tem uma amiga que está quieta eu também fico quieta. Porque ficam sempre falando e repetindo as regras dessa forma os alunos sabem das regras, pela repetição. Tem uma folha com as regras no início do ano. **A gente quer fazer porque está errado. O professor de artes deixa ouvir música. Tem professor que não liga mexer no celular.** Indisciplina tem razão? Depende. Às vezes tem uma razão, mas tem vezes que eu não. **Que nem usar boné na sala deixe que use. É estilo, é como se fosse uma roupa. Eu não uso boné, faz parte da vida, os meninos ficam bonitos de boné.** A indisciplina tem em todo lugar, na rua, na comunidade. Sempre tem motivo na indisciplina. Toda regra foi feita para quebrar. **Tem regras que são muito chatas. Se tivesse uma regra para não poder levantar ir no lixo apontar o lápis, eu não seguiria, não é necessária.** Essa regra de não levantar não tem em sala de aula. Tem uma situação de ir no banheiro sem o professor não deixar ir ao banheiro o aluno tem que fazer xixi na calça. Sobre a influência dos alunos existe oferecendo drogas. Falam não me levem para o mal caminho, porque todos os alunos estão para o mal caminho. A menina começou a beber. Porque os alunos não seguem as regras. **Nós sabemos das regras, mas não fazemos e saímos das regras. Fazemos porque queremos de não seguir as regras. Por que quer não seguir as regras. Às vezes discutir com o professor por vezes é o professor que é mal educado com o aluno. Uma vez a professora gritou com a aluna e jogou o caderno da pessoa para fora da janela, acho que está errado. Tem diferença de chamar a atenção, mas tem gente que é feliz.** Tem vezes que rimos devido a aula a professora fala umas coisas nada a ver, sem sentido. Uma vez a professora falou que a vina é do Japão, mas o que tinha a ver, nada a ver. Uma aula boa seria aquela aula que a professora mostra interesse em explicar as coisas para a gente. Que a professora faz aulas diferentes, professora brinca e é extrovertida. Tem momentos na aula que podemos descontrair. A indisciplina é uma coisa que tem que cumprir mas o aluno não quer ou porque quer chamar a atenção de uma pessoa. Quer ser o maioral, eu não cumprio regras, sou o foda. A indisciplina pra mim tem a regra, mas a pessoa não quer cumprir por se achar, ou pelo menos porque não quer, depende da regra é para mudar, mas não muito. Sentar na carteira também, essa regra não sei por que o professor já chega e manda sentar na cadeira. A pessoa quer se achar, quer ser popular. **Para o aluno ser o maioral tinha um aluno que xingava os**

professores e era conhecido na escola. O indisciplinado quer se achar, se achar popular, o maioral, o bom.

Grupo focal 07

A professora deveria saber antes de falar e acusar o aluno. O aluno vai falar e a professora xinga e já diz que os alunos estão errados. A professora, esses dias esqueci o caderno a professora mandou eu para a diretoria. **As pessoas que a professora mais gosta podem conversar, fazer o que quiser e a professora nem liga, mas o aluno que a professora não gosta não pode fazer nada.** A professora passa a mão na cabeça das meninas, estava uma muvuca de meninas na frente e eu querendo copiar e a professora nem aí. Eu estava conversando com um menino, um colega, e tinha menina conversando com uma outra menina e a professora mandou eu mudar de lugar, mas as meninas continuaram conversando. **Nós meninos, alunos tiramos notas boas e conversamos talvez a professora fique brava por essa razão de conversar e tirar nota boa.** O uso do boné não atrapalha em nada na aula. Uma vez a professora contou que um aluno foi jogar o boné para o outro aluno e acabou furando o olho do aluno. Não entendi porque não tem como furar o olho com a aba do boné. O boné não atrapalha em nada. Tem alguns professores que deixam usar o boné. **Diz que tem uma regra que diz que não pode mas os alunos nunca viram essa regra. Diz a diretora que tem uma regra que não permite uso do boné, mas nunca vimos a regra. No começo do ano tinha um papel com as regras que não podia usar boné.** Na minha outra escola tinha uma placa desenhado um boné com um traço no meio indicando a proibição. Regras e normas? Não sabemos de onde veio essas regras, do governo? Ou do antigo diretor. Com a autorização do professor pode mexer no celular. O meu celular pegaram, está na escola, só a mãe pode vir buscar o celular. Eu criaria novas regras para a escola como usar o boné, usar o celular na hora do recreio. O professor também não poderia usar celular na sala. Tem professor que usa o celular direto. A regra deveria ser para todos, inclusive os professores. O uniforme, porque os professores não usam uniforme, nem o diretor também não usa uniforme. Reclamam **até de estar de chinelo na escola. Dizem que a escola é a segunda casa, se é a segunda casa posso vir de chinelo então.** Para cobrarem dos alunos tem que os professores e funcionários usarem uniforme também. Voltaram a ver os dilemas e quiseram falar de outro dilema. Trocaram o terceiro caso pelo caso do aluno que é acusado sozinho de indisciplina, enquanto a turma toda bagunçava. Tem aluno que mora muito longe e vem a pé, acaba chegando atrasado e acaba que chega atrasado, mas ninguém da bola aqui na escola. Tem coisa que é desnecessária em assinar ata, fazem tempestade em copo de água. **A professora fez uma ata que disse que xinguei a professora, mas eu não sabia do que se tratava a ata.** Jogar bolinha é indisciplina. Nós respeitamos o professor, não retrucamos, mas conversamos bastante. Sou indisciplinado. Também sou indisciplinado. Tem umas meninas da sala que são indisciplinadas ficam conversando a aula inteira. Tem outros alunos que são indisciplinados. Tem mais meninas indisciplinadas, são sarnas. Tem professor que não deixa ir ao banheiro. A indisciplina é mau comportamento de um indivíduo, desrespeito. Tem regra que tem que respeitar o professor. No começo do ano os professores passam no quadro as regras, o professor representante da sala. **Os professores falam das regras e nós temos que aceitar, tinha que debater essas regras. Os alunos falarem e os cachorros latirem são a mesma coisa. O uso do boné é principal, uns oitenta por cento gostam do uso do boné. O cabelo é ruim, está zoad.** A relação com professores tem vezes que é boa tem vezes que é ruim. Tem professores que são rígidos e querem botar na rédea. **A professora se preocupa com os alunos. Para terminar tinha que arrumar a escola, a quadra é muito ruim.** Os alunos saem combinando que não vão contar na sala de aula para os outros colegas ou vão chegar quietos, dizer que estavam falando com o diretor.