http://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-38

Minorias ativas na indisciplina escolar: representações sociais do 9° ano do Ensino Fundamental

Adriano Charles Ferreira[1]
Edvanderson Ramalho dos Santos[2]

RESUMO

O artigo analisa as representações sociais de alunos do 9° ano do Ensino Fundamental em relação aos alunos indisciplinados com indícios de minorias ativas. O aporte teórico utilizado foi a abordagem das representações sociais e minorias ativas. A metodologia é quanti-qualitativa, com análise de conteúdo. As informações foram coletadas por meio de questionário (N=567) em 6 colégios públicos estaduais da Educação Básica de Ponta Grossa-PR. A análise das informações obtidas sugeriu que os alunos indisciplinados com indícios de minorias ativas: a) exercem influência nos alunos disciplinados; b) são rejeitados; c) são populares e legais; d) apresentam estilos comportamentais baseados na consistência e equidade. Conclui-se que há duas representações sociais antagônicas, uma conformista, pautada na rejeição dos atos indisciplinados, moldada aos preceitos dominantes e, outra dissidente, que considera os atos indisciplinados com forte inovação, identidade e reconhecimento social.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia social. Disciplina na sala de aula. Educação.

[1] Doutor em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Orcid. https://orcid.org/0000-0002-3918-3006. *E-mail*: adrianogeopg@gmail.com
[2] Mestre em Educação. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Geografia. Instituto Federal Catarinense (IFC), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7954-0410. *E-mail*: edvanderson.santos@ifc.edu.br.

Active Minorities in School Indiscipline: Social Representations of 9th Grade Elementary Students

ABSTRACT

This article analyzes the social representations of 9th grade elementary students in relation to undisciplined students with indications of active minorities. The theoretical framework used was the approach of social representations and active minorities. The methodology is quantitative-qualitative, with content analysis. The data were collected through a questionnaire (N=567) in 6 public state schools of Basic Education in Ponta Grossa-PR. The analysis of the obtained information suggested that undisciplined students with indications of active minorities: a) exert influence on disciplined students; b) are rejected; c) are popular and cool; d) present behavioral styles based on consistency and fairness. It is concluded that there are two antagonistic social representations: a conformist one, based on the rejection of undisciplined acts, aligned with dominant precepts, and a dissident one, which considers undisciplined acts with strong innovation, identity, and social recognition.

KEYWORDS: Social psychology. Classroom discipline. Education.

Minorías Activas en la Indisciplina Escolar: Representaciones Sociales de Estudiantes de 9° Grado de la Educación Primaria

RESUMEN

El artículo analiza las representaciones sociales de los estudiantes de 9° grado de la educación primaria en relación con los estudiantes indisciplinados con indicios de minorías activas. El marco teórico utilizado fue el enfoque de las representaciones sociales y minorías activas. La metodología es cuantitativa-cualitativa, con análisis de contenido. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario (N=567) en 6 escuelas públicas estatales de Educación Básica en Ponta Grossa-PR. El análisis de la información obtenida sugirió que los estudiantes indisciplinados con indicios de minorías activas: a) ejercen influencia en los estudiantes disciplinados; b) son rechazados; c) son populares y simpáticos; d) presentan estilos de comportamiento basados en la consistencia y la equidad. Se concluye que existen dos representaciones sociales antagónicas, una conformista, basada en el rechazo de los actos indisciplinados, alineada con

preceptos dominantes, y otra disidente, que considera los actos indisciplinados con fuerte innovación, identidad y reconocimiento social.
PALABRAS CLAVE: Psicología social. Disciplina en el aula. Educación.

* * *

Introdução

A indisciplina escolar objeto de estudo considerada em escala internacional (Estrela, 2002; Parrat-Dayan, 2008; Vieira Pizzi, 2010) e nacional (Aquino, 2011; Boarini, 2013), analisada por distintos aportes teórico-metodológicos (Aquino, 2016), extrapola os processos de ensino e aprendizagem, chegando às mídias (Ferreira; Rosso, 2016), com representações sociais subjetivas, intersubjetivas e transubjetivas (Jodelet, 2009).

Como representação social, a indisciplina permeia as relações interpessoais do meio educacional, na perspectiva discente (Ferreira; Rosso, 2014); docente (Ferreira; Santos; Rosso, 2016); equipe pedagógica (Ferreira *et al*, 2019) e gestão (Evans, 2005), apresentando-se nos dias atuais, como "um dos maiores obstáculos pedagógicos" (Aquino, 1996, p. 07), incerto em sua multiplicidade conceitual (Aquino, 2011), carente de trabalhos de investigação, com uma produção acadêmica de amostras reduzidas, além de aspectos metodológicos insuficientes e imprecisos (Ferreira, Rosso, 2019).

A indisciplina habitualmente está relacionada à desobediência das normas escolares, contudo, "pode significar um rico manancial de informações sobre como os alunos vivem a escola" (Fortuna, 2006, p. 89). Nesse caso, a variável e polissêmia possibilita repensar a conjuntura escolar em suas falhas didático-pedagógicas (Parrat-Dayan, 2008) e nos processos de ensino e aprendizagem (Aquino, 2016). Enquanto objeto de análise das representações sociais, a indisciplina vem sendo debatida na psicologia social por diferentes pesquisadores, porém, ainda são poucos os trabalhos realizados na área. As representações sociais enquanto saberes do senso comum (Moscovici, 2012),

valorizam as atividades cognitivas no desempenho da ação, ao mesmo tempo, que as relacionam à construção de sentido e da realidade.

Para além da sua idealização conformista, a indisciplina pode ser interpretada de uma maneira inovadora pelo viés teórico das minorias ativas (Moscovici, 2011). Por meio desse enfoque, é possível entender as ações dos alunos indisciplinados, a partir da "rejeição" e propagação de uma agenda escolar discordante, que não atende, apenas aos interesses da maioria, investida de poder – professores, direção e equipe pedagógica – mas, pela minoria representada por alunos indisciplinados e para os alunos (in)disciplinados.

Todavia, quem são as minorias ativas? São grupos ou indivíduos que discordam das normas socialmente impostas pela maioria, ou seja, "lutam pelo direito da contestação entre diferentes formas de pensamento e pela inovação, desafiando pontos de vista e conhecimentos dominantes" (Hernandez *et al.*, 2013, p. 386). Esses grupos propõem conflitos de ideias, a fim de instaurar questionamentos e gerar mudanças na estrutura organizadamente estabelecida e sólida (Moscovici, 2011; Mugny; Pérez, 1991).

Com esse esclarecimento a respeito das minorias ativas, o artigo propõe analisar a questão: como um aluno indisciplinado pode "desmantelar" a turma como um todo, em outras palavras, como alguns alunos conseguem influenciar a classe e promover a "indisciplina" em sala de aula? Entende-se que existem minorias ativas em sala de aula representadas por alunos indisciplinados, os quais conseguem exercer influência, podendo ser emissores de influência e autores em potencial de normas divergentes da maioria (Moscovici, 2011).

Perspectiva funcionalista: a influência da maioria

As pesquisas relacionadas à influência social priorizaram, por muito tempo, as relações de conformidade social (Sherif, 1936; Asch, 1955; Milgram, 1963), com vistas à obrigatoriedade, o consenso da maioria, o controle, a estabilidade e o padrão (Moscovici, 2011).

Nos estudos de Sherif (1936), o ponto de partida utilizado foi o conceito de “quadro de referência”, que tem por base a forma como as pessoas tendem a organizar suas experiências por meio de estímulos internos ou externos que, em algum momento, seguem limites, delimitando o que pode e o que não pode ao significado da situação. Os participantes do estudo eram circunscritos a uma situação em que faltava “padrões apreendidos de conduta como consistência objetiva” (Garcia-Marques, 2000, p. 230). Com o uso da autocinética, os indivíduos eram colocados num local totalmente estranho e escuro, onde precisavam definir o feixe de luz numa parede e produzir um quadro de referência. Quando, 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 também foram usados quando os indivíduos estavam sozinhos (Garcia-Marques, 2000). Essa visão ficou conhecida como “sonambulismo social”, na qual não havia mudança social, e sim, a permanência e a continuidade dos mesmos quadros de referência.

Em Asch (1955), por sua vez, explorou estímulos não ambíguos, para isso utilizou-se de um par de cartões sobre uma mesa. O cartão localizado do lado esquerdo da mesa continha uma linha de referência padrão (S); o cartão da direita, três linhas de diferentes tamanhos (A, B e C). Seis participantes se dispunham em torno de uma mesa, em forma de rodadas, apenas um não é comparsa do experimentador, já o restante era induzido a dar as repostas que o pesquisador queria. O sujeito que não era comparsa era sempre o penúltimo a responder para que visualizasse as respostas dos comparsas. A situação era comparar qual das linhas da direita era igual à linha padrão (S). Algumas considerações derivaram do estudo: a) seria impossível ignorar as respostas do grupo; b) atribuir à razão de ser da divergência a pessoa mesmo; c) esforço para a solução; d) atenção ao objeto de julgamento, isto é, prestaria atenção nas linhas, olharia de perto novamente; e) crescente dúvida sobre si próprio.

Para Milgram (1963) com a prerrogativa de que se sabia pouco da punição na aprendizagem foi realizado um estudo com 40 sujeitos, divididos

em professores e aprendizes. Havia um comparsa do pesquisador, que seria sempre punido. Um participante seria 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 e amarrado a uma cadeira elétrica. A cada resposta errada, o aprendiz levaria choques que poderiam chegar a 450 volts. A intensidade dos choques aumentava a cada erro. Na verdade, os geradores eram falsos, a não ser o choque de 45 volts. Dos 40 sujeitos, 26 foram até o máximo dos choques e 35 excederam os 300 volts. A conclusão foi que uma grande proporção de indivíduos considera o comando da autoridade, simplesmente pela obediência a ordem dada.

Das pesquisas descritas, é possível estabelecer alguns apontamentos sobre a visão funcionalista: a) a influência social é desigualmente distribuída, unilateral e verticalizada pela maioria; b) a função da influência é manter o controle social; c) as relações de dependência determinam a direção e a quantidade de influência social exercida em um grupo (Moscovici, 2011). Assim, a visão funcionalista "era pensada de forma unilateral, da fonte para o(s) alvo(s), somente a maioria numérica ou de poder e o grupo poderiam ser apresentados como fontes e somente a minoria numérica ou de poder e o indivíduo eram os alvos" (Santin, Wolter, 2023, p. 880) com características de conformidade social, obediência e submissão às ordens, ignorando-se o conflito e a rejeição.

Perspectiva genética: a inovação das minorias ativas e os estilos comportamentais

Opondo-se a visão funcionalista, Moscovici (2011) propôs a inovação social, conhecida também como perspectiva genética ou teoria das minorias ativas. O autor analisou o paradigma azul-verde, método que consistia na interpretação e discriminação cromática das cores azul-verde.

Da pesquisa participaram estudantes, que foram submetidos a testes anteriores para detectar possíveis problemas visuais. No primeiro teste, foi

apresentado aos indivíduos um grupo de seis slides, todos da cor azul, sendo três mais luminosos. Antes de mostrar os slides, foi solicitado que dissessem a cor, 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 cúmplices – sempre respondiam que os slides eram verdes – e quatro ingênuos. Foram apresentados 36 slides da cor azul. Já, no segundo teste, em relação a um conjunto de slides, as respostas eram ditas isoladamente. Por fim, no terceiro teste, os participantes se submeteram às mesmas provas, porém os cúmplices não foram consistentes, o primeiro sujeito respondia verde e, em outro momento, o outro cúmplice respondia azul (Mugny; Pérez, 1991).

Em suma, a pesquisa revelou que uma minoria consistente, que repetiu com tenacidade, fez com que mudasse a opinião da maioria, enquanto que a minoria inconsistente não alterou a opinião da maioria. Dito isso se concluiu que: a) uma minoria depende do estilo de comportamento adotado e do compromisso 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 internamente provoca mudanças (Barboza; Camino, 2014). As minorias ativas propõem uma alternativa, que permitem refletir sobre as tomadas de posição e fazem com que os sujeitos reexaminem suas impressões (Mugny; Pérez, 1991).

Para que ocorra uma mudança na influência social pelos grupos minoritários são necessários determinados estilos de comportamento, "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). Há cinco estilos de comportamento que podem ser descritos na compreensão das minorias ativas: o esforço; a autonomia; a consistência; a rigidez e a equidade.

O esforço revela o comprometimento nas ações dos sujeitos, na opção livre, confiante e insistente das ideias. Ele reside na capacidade de realização das tarefas para a influência social, para que o objetivo seja

alcançado e satisfatório ou "altamente valorizado, até o ponto de provocar, voluntariamente, sacrifícios pessoais" (Moscovici, 2011, p. 120).

Já a autonomia implica em agir conforme os próprios princípios, uma independência de atitude e rigor, sem se deixar levar por interesses subjetivos, a minoria é segura de si e responsável pelas suas opiniões. É um valor que quando manifesto suscita reações positivas, pois não há interferência e desvio nas ações (Moscovici, 2011).

Por sua vez, a rigidez pode facilitar ou ser um obstáculo à influência, 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).

No caso da consistência, ela é "um sinal de certeza, como afirmação de vontade de aderir sem exceção a um dado ponto de vista e como reflexo do compromisso por uma opção coerente e inflexível" (Moscovici, 2011, p. 129). Logo, há poucas distorções e assim ela "cumpre um papel decisivo no processo de aquisição e organização da informação" (Orfali, 2002, p. 130).

Por fim, a equidade aproxima-se da consistência, pela preocupação de se levar em conta a postura dos outros, isto é, estar aberto a novas situações. Nesse caso, a minoria escuta a maioria e, igualmente, pretende ser ouvida, a influência social estaria baseada numa interação mútua (Orfali, 2002).

O grupo ou o indivíduo que adotar um determinado estilo de comportamento visa o reconhecimento social e para isso precisa cumprir três funções: a) sentir-se seguro em relação ao seu ponto de vista que vai defender, "estar consciente da relação existente entre o estado interior e os signos que utilizará" (Barboza; Camino, 2014, p. 246); b) facilitar o entendimento e evitar mal-entendidos; c) e, se certificar que o seu ponto de vista seja estável durante a interação social com o outro e não seja alterado.

Metodologia

A pesquisa é plurimetodológica de caráter explorário-descritivo, com uma perspectiva "intermediária entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, a abordagem quanti-qualitativa" (Camargo, 2005, p. 20).

O questionário (N=567) com perguntas semiabertas foi realizado em seis escolas públicas de Ponta Grossa-PR. A pesquisa seguiu as normas de ética, com a autorização dos responsáveis por meio dos termos de livre consentimento esclarecido, estando registrada na Plataforma Brasil. O perfil de alunos (as) apresenta-se distinto quanto as suas características (Tabela 01).

TABELA 01: 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: Os autores (2019).

O questionário foi analisado em duas etapas de análise. Na primeira, criamos um corpus de análise com as resposta de duas perguntas presentes no questionário: a) Por que alunos que sempre foram disciplinados "vão na onda" dos alunos indisciplinados? Explique; b) Teve algum momento que você já foi acusado de indisciplinado e não estava sendo? Ou já viu uma situação que um colega foi acusado de indisciplina sem motivo? Essa segunda questão permite analisar a reação dos alunos frente aos professores (maioria).

Em uma segunda etapa, criamos outro corpus textual com as resposta de outra questão presente no questionário que indagava os alunos sobre: "Em que momentos um aluno indisciplinado consegue influenciar os disciplinados"? Tal pergunta tinha como intenção compreender os estilos comportamentais.

A análise das informações foi possível com o auxílio do software ALCESTE, por meio de quatro etapas: a) a leitura e a organização do corpus de análise, decompondo em unidades de contexto elementares (UCE's[3]); b) o cálculo de matrizes de dados e a classificação hierárquica descendente (CHD); c) a formação das classes e correlações, o arranjo do dendrograma e a análise fatorial de correspondência; d) por fim, a formação das UCE's mais importantes de cada classe e outros recursos extras do programa (Camargo, 2005).

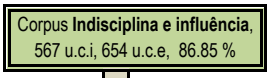
Resultados

Como resultado das análises e auxiliados pelo programa Alceste formou-se um *corpus*, da primeira etapa decorreu um total de 567 Unidades de Contexto Inicial (cada uma correspondndo a resposta de um dos alunos no questionário) e 654 UCE's, com 86% de aproveitamento. O programa desenvolveu a CHD apontando para 2 classes intercruzadas (Figura 01).

FIGURA 1: Indisciplina e influência no contexto escolar. Classes realizadas a partir do *software* Alceste.

[3] UCE: é um segmento de um texto com sentido. É a partir da pertença das palavras de um texto a uma UCE, que o programa vai estabelecer as matrizes para a classificação (Camargo, 2005).

http://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-38



Classe 1, Influência indisciplinado/disciplinado, 291 u.c.e, 38.61 %

Palavras	N	X²
Onda	64	67,19
Vão	62	66,96
Achar	76	40,9
Influência	39	26,42
Alunos	208	22,18
Burros	15	19,15
Cabeça	17	18,7
Disciplinados	89	16,59
Populares	14	14,83
Fraca	16	12,5
Seguir	9	11,38
Querer	52	10,23
Vai	29	8,76
Algazarra	6	7,55
Mostrar	6	7,55
Nerds	6	7,55
Quiser	6	7,55
Tongos	6	7,55
Pessoa	26	6,34
Legais	9	6,31
Ajuda	5	6,29
Cansar	5	6,29
Ficarem	5	6,29
Maria	5	6,29
Torna	5	6,29
Mente	11	5,17
Certinho	4	5,02
Futuro	4	5,02
Bola	6	4,87
Fácil	6	4,87

Classe 2, Acusações injustas, 363 u.c.e, 61.39 %

Palavras	N	x²
Professor	147	89,19
Conversa	130	80,97
Aula	82	42,72
Atenção	65	37,42
Sala	67	35,08
Colega	46	29,2
Chamar	50	19,08
Falar	49	16,79
Fazer	49	16,79
Assunto	17	13,99
Explicação	20	13,87
Atrapalhar	32	13,46
Hora	42	13,16
Acusar	40	13,15
Prestar	16	13,15
Puxar	14	11,47
Situação	14	11,47
Passado	16	10,54
Bolinha	12	9,8
Tirar	27	9,74
Dia	14	8,9
Sai	10	8,14
Virar	13	8,08
Meio	12	7,27
Quieto	17	7,27
Começar	55	7,25
Culpar	19	7,09
Menina	14	6,8
Jogar	16	6,53
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: Os autores (2019).

Por um lado, a *Classe 1* (38, 61%), "*Influência social dos Indisciplinados*", se destaca pelos sujeitos "alunos" e "pessoas"; os verbos: "achar", "seguir", "querer" e "mostrar"; os adjetivos: "legais", "populares", "disciplinados"; os substantivos: "influência" e "fraca". Por meio do conjunto de palavras, é possível deduzir que a influência social ocorre de duas formas. Num primeiro momento, quando os colegas vão na "onda" dos indisciplinados classificando-os por "maria vai com as outras" e que possuem a "mente fraca". Na opinião dos alunos, os disciplinados estão cientes do que fazem, por uma conformidade social. Talvez, por uma simples negação do aluno, uma visão unilateral, responsabilizando o colega por ser influenciável.

> 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).
>
> Porque são todos "maria vai com as outras" e não tem opinião própria (Suj. 539)
>
> Porque são "maria vai com as outras", porque se a pessoa é disciplinada ela sabe o que é certo e o que é errado (Suj. 541).

Nesse recorte da classe, as falas dos alunos seguem a base funcionalista, isto é, segue-se o que a maioria decide, sem haver discordância. Para os alunos, os colegas que são influenciados parecem apresentar uma "falha" em ter a "mente fraca", pois eles sabem o que é certo ou errado e se são influenciados seria pelo interesse em ter a confiança e a popularidade dos indisciplinados. As respostas dos alunos também se referindo a "mente fraca" elucida a ausência de alteridade e que não se está trabalhando em termos de uma educação moral que valorize a escola democrática (Vinha; Tognetta, 2009).

Em um outro campo da classe 1, aparecem justificativas em que os colegas justificam seguir o comportamento dos indisciplinados para que

sejam notados como “populares”, “conhecidos” e “legais”. Pode-se deduzir uma noção de pertencimento a um grupo social de jovens, no qual passam pela criação de “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).

Mesmo com posicionamentos depreciativos, os disciplinados arriscam “seguir” os indisciplinados pela popularidade frente as suas ações. Isso demonstra que a influência social minoritária pode estar acontecendo, uma vez que a identidade e o reconhecimento social dentro de um grupo pode favorecer a influência social (Moscovici, 2011). De algum modo, os indisciplinados conseguem influenciar os disciplinados, seja para se enturmarem ou pela vontade de desviar do conteúdo da aula. Assim sendo, na mesma classe temos um quadro de representação de influência minoritária.

> Por diversão, às vezes, para mudar a rotina na sala (Suj. 43).
>
> Alguns alunos são isolados, sem amigos, vão na onda dos indisciplinados para ficarem conhecidos (Suj. 64).
>
> Realmente porque a maioria dos disciplinados segue muito as normas. Quando os outros começam a descontrair os outros gostam e vão juntos (Suj. 101).
>
> Os alunos vão na onda para não ficarem excluídos (Suj. 141).

As falas estão ancoradas na “identidade”, popularidade e proteção. Trata-se de uma esfera intersubjetiva (Jodelet, 2009), na qual a pertença do sujeito deriva das relações interpessoais, “apontando em particular as elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta” (Jodelet, 2009, p. 697). Assim, a mesma classe apresentou ambiguidade nas relações, com opiniões negativas, mas, ao mesmo tempo, também positivas a respeito da influência social dos indisciplinados.

Por outro lado, a *Classe 2* (61, 39%), "*Acusações Injustas*", contém os sujeitos: "professor", "aluna", "diretora" e "colega"; os verbos: "chamar", "falar", "fazer", "atrapalhar", "acusar" e "culpar"; os substantivos: "conversa", "atenção", "explicação", "distração" e "atividades". Os alunos relataram situações injustas da parte dos professores, que extrapolam os limites da autoridade para o autoritarismo, com acusações e ameaças. Nesse caso, o poder da maioria se sobrepõe ao da minoria. Os atos que fogem as normativas do aparato escolar são punidos pelo professor com xingamentos ou pelo encaminhamento a equipe pedagógica.

> 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).

> 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).

> 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 estão ligadas a questões morais de justiça e ao desvio das atividades escolares. Tais condições perpassam os três tipos de justiça definidos por Piaget (1994): a justiça retributiva, a justiça distributiva e a justiça imanente. A primeira está vinculada à sanção, na qual o ato transgressor precisa ser corrigido de maneira correspondente. 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 coação de uma autoridade investida de poder. Em grande parte, as sanções que mais ocorrem na escola são de natureza heterônoma, no qual se pune pelo ato em si, sem questionamentos.

As respostas, em grande parte, demonstraram que as ações heterônomas refletem um espaço escolar de injustiças, como referido no estudo de Beluci e Shimizu (2007), o qual revelou que mais de 76% dos professores cometem injustiças com os alunos, como: a) a punição de toda a turma devido ao comportamento de um aluno; b) a punição pelo professor a um aluno que não fez nada; c) nota baixa por indisciplina; d) xingamento ou humilhação dos alunos.

Os professores acabam punindo os alunos de várias formas, mas, "por outro lado, os próprios colegas são apontados como injustos nas relações entre si e desrespeitosos com seus professores" (Carbone; Menin, 2004, p. 268). As denúncias no convívio escolar, além de apresentarem situações morais, igualmente favorecem ações de resistência pelos indisciplinados, o que pode levar a um reconhecimento dos disciplinados frente às situações injustas.

Outro grupo de fala dos alunos justificaram um certo cansaço em "ser certinho", uma vez que os alunos indisciplinados supostamente tiram as mesmas notas e sempre são aprovados no fim do ano. Ou seja, esses alunos não acham 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 corretamente.

> 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 algumas aulas são extremamente entediantes e conversar é legal (suj. 95)

> 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).

Percebe-se o caráter de aceitação dos indisciplinados pelos demais colegas e uma rejeição aos colegas que são tidos como "certinhos" ou "nerds". Nesse ambiente escolar de tipologias, há grupos distintos e tipos de conduta que segmenta os alunos e "permitem construir territórios de reconhecimento do outro, no mundo cotidiano das interações: os folgados, os estressados, os *nerds*, os populares" (Sposito; Galvão, 2004, p. 373). Os alunos tentam fugir dos estereótipos e buscam uma visão alinhada à rebeldia, por não perceberem os motivos de se estar na escola representada como algo que os limita e subjuga. Frente às dinâmicas do ambiente escolar, o jovem busca reconhecimento e popularidade, por sua vez o "cansaço" pelo estudo demonstra uma situação social mais ampla, que não garante ao aluno "certinho" um comportamento moralmente correto. Mas, de alguma forma, fazer o certo já não está sendo satisfatório, pois já não há a garantia de notas altas, o que seria uma barganha pelo comportamento disciplinado. Por isso, o aluno opta, pela fuga às tarefas escolares para manter uma identidade mais voltada à indisciplina.

Podemos analisar a situação dos alunos indisciplinados fazendo um paralelo 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: a tática presença-ausente, perguntas intrigantes e ações criativas inesperadas para fugir às regras de controle. Na primeira tática, os alunos acabam negligenciando a aula, não participam quando o professor solicita, fazem silêncio para não estar presente fazendo com que o professor precise repensar a sua didática. A segunda tática busca "agitar" a sala, mas de uma maneira

positiva, visando mudar o ritmo, transformar a comunicação 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, na qual o aluno busca meios alternativos como a internet para respondê-la, fazendo com que o professor precise refletir sobre a forma de resolver essa tarefa.

No segundo *corpus* de análise, que analisou as respostas à questão sobre como os indisciplinados conseguem influenciar os disciplinados, observamos que as opiniões dos alunos se destacaram pelos estilos comportamentais da consistência e da equidade, associados ao desvio da aula, com ações ligadas a conversa e a brincadeira. Por um lado, os comportamentos de consistência revelam os valores e atitudes estáveis e inflexíveis que os alunos indisciplinados possuem: a conversa, diversão e a constituição de grupos de amizades. A consistência desses valores, faz com que os indisciplinados, mesmo como minoria ativa, sejam visto como populares e "legais" pelos demais alunos, como ilustram as falas a seguir:

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

> Porque, às vezes, é assim que se consegue novos amigos (Suj. 108)

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

> Conversando. Porque os indisciplinados influenciam e falam que é legal. (Suj. 176)

> Na conversa. Porque é legal ser indisciplinado. (Suj. 210).

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

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

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

Em sala de aula, a influência social dos indisciplinados decorre da presença de alguns atributos identitários, como por exemplo, "ser legal" ou "engraçado", somados a conversa e a bagunça, que são meios usados para atrair a atenção dos disciplinados, contrastando a lógica majoritária do silêncio.

A consistência no comportamento do indisciplinado faz com que o disciplinado siga a sua liderança, que dita uma nova regra do "barulho". Assim, os alunos procuram fugir ao isolamento em sala de aula para formar grupos com afinidades entre si. Ser legal e popular integra um 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 diante dos outros. Além disso, os atos "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 é considerado indisciplina.

Como citado, nos estudos de Moscovici, o desvio na influência social passou a ser pensado de uma forma diferente. No caso, os indisciplinados são observados pela maioria como um problema, fora de sintonia, fazendo com que a sala de aula perca o seu *mainstream* (Aquino, 1996). Assim, os indisciplinados serão totalmente rejeitados ou admirados pelas suas ações, pois elas são contranormativas ao sistema da escola, que também não é bem visto pelo restante dos alunos. Dessa forma, para que os disciplinados sejam aceitos no grupo de indisciplinados precisam agir ou aceitar algumas premissas ligadas ao grupo ou indivíduo indisciplinado, como a conversa, a brincadeira, para quem sabe serem "aceitos" e "populares" como os indisciplinados.

Os disciplinados (in)diretamente anseiam ser indisciplinados, a fim de ter reconhecimento e aprovação social dos alunos com indícios de minorias ativas, por isso apresentam propósitos em suas ações (Garcia, 2015). Dessa forma, as minorias buscam ser visíveis para promover inovações sociais (Moscovici, 2011), visto que uma minoria que "perturba" o que até então estava pautado em bases sólidas, num primeiro momento, não é vista com muita empatia, mas ela pode ascender uma "admiração por seu valor, sua sinceridade, sua originalidade" (Moscovici, 2011, p. 80). As minorias buscam a criação de uma identidade; em influenciar os outros a seguir essa identidade; e, por fim, cultivar o conflito para estimular a mudança social (Guerra *et al*., 2014).

Os indisciplinados podem ser rejeitados e excluídos, 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 de indisciplina. Por isso, ao discordarem das normas do grupo e da instituição escolar, não desejam acabar com a mesma, pelo contrário, pode significar um questionamento de que algo está precisando de uma reforma ou de atitudes mais engajadas e próximas dos alunos.

Por sua vez, o estilo comportamental da equidade permite uma ressalva na ação das minorias, não sendo uma opção extremista na ação dos indisciplinados. As relações não almejam uma total discordância com a maioria, os informantes apresentam uma capacidade de diálogo e negociação (Moscovici, 2011), considerando e pormenorizando situações, 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 zoado. (Suj. 134).

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

> Porque parece ser mais legal ser indisciplinado. (Suj. 145).
>
> Porque, às vezes, os outros alunos chamam de "nerds" ou coisa assim, aí os disciplinados querem ser legais e fogem aos deveres. (Suj. 152).
>
> Porque alguns alunos acham legal ser indisciplinado. (Suj. 169).
>
> Os indisciplinados parecerem mais legais e vão na onda. (Suj. 477).

As opiniões são mais brandas, opções suaves e menos enfáticas. Diferente dos outros estilos comportamentais que apresentam uma consistência e rigidez na negociação e nas ações conflituosas, o estilo de equidade é dialógico. 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 ao grupo, 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" (p. 155). Por isso, 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 negociação das atividades escolares (Monteiro, 2009). A rebeldia da parte dos alunos "pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar ainda que sejam manifestações individuais" (Boarini, 2013, p. 129). Por isso, a desobediência, a impulsividade e a originalidade são alguns dos atrativos das minorias. Todos eles somados a inconformidade simbolizam algo que não pode ser ignorado. São meios dissidentes ao campo majoritário, nos quais, os

adolescentes tentam utilizar e que os professores talvez não consigam alcançar e provocar no momento da aula com seus alunos (Aquino, 1996).

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 "movimentam" a sala de aula, abrindo possibilidades de novos *insights* que vislumbrem a mudança nas relações entre professores e alunos, além de transformar os papéis construídos e instituídos entre ambos.

Considerações finais

A influência social por parte dos indisciplinados ocorre no contexto escolar de duas formas. De um lado, incomoda e prejudica os alunos, sendo negativa, por outro lado, serve como uma válvula de escape às práticas escolares antipedagógicas e injustas, apresentando-se na sua forma positiva. Assim, a representação social dos alunos do 9° ano apresenta-se de forma dualista, uma representação conformista, heterônoma e majoritária às regras escolares e excludentes em relação aos indisciplinados. Outra representação dissidente, autônoma e minoritária, na qual a relação com os indisciplinados é colaborativa, por meio da identidade, popularidade e o reconhecimento social.

Essas formas apareceram no primeiro *corpus* com a formação das classes, pelo programa Alceste. Na primeira classe, os alunos apontaram que muitos disciplinados "vão na onda" por serem "burros" e "tongos", o que demonstrou uma visão negativa mas, ao mesmo tempo, uma visão positiva em relação aos indisciplinados mencionados como "populares" e "legais". Já, na segunda classe, os alunos relataram ações equivocadas dos professores que extrapolavam os limites da autoridade com punições e ameaças. Além disso, os alunos tentam fugir aos rótulos de "certinhos" e "nerds", para uma visão mais alinhada a contestação das práticas docentes e as regras escolares.

No segundo *corpus* evidenciou-se também que os alunos indisciplinados apresentaram características de minorias ativas, quando questionaram e

propuseram novas formas de agir ante as regras heterônomas. Tudo isso caminha no sentido inverso as ações de desenvolvimento moral autônomo, a contestação de ideias, a oposição e a mudança.

Os estilos comportamentais que se destacaram na análise foram à consistência e a equidade, os quais demonstram a diversidade das minorias ativas no contexto escolar e contribuem para responder a questão do artigo. Os estilos comportamentais utilizados reforçam a ação dos indisciplinados e a possibilidade de desmantelar a turma e causar a indisciplina de maneira mais abrangente. As minorias ativas no contexto escolar contribuem com uma nova agenda escolar voltada ao conflito com uma visão mais consistente, elas conseguem causar distúrbios em sala de aula chamando a atenção para assuntos desviantes ao conteúdo escolar. A equidade demonstra um caráter ambíguo na relação dos alunos com os indisciplinados, por vezes negativa, sendo necessário o silêncio as explicações, outras vezes, positiva, que chega a ser engraçada, pois tira o peso da obediência em sala de aula.

Os resultados da pesquisa demonstram a importância de se atentar aos líderes indisciplinados, pois os mesmos atuam como minorias ativas que mudam a dinâmica da sala de aula. Um professor atento a esse cenário, terá maiores elementos para reflexão da sua prática pedagógica e terá, assim, muito sugestivos para alterar suas práticas pedagógicas.

Defendemos que pensar a indisciplina não se limita ao cumprimento de uma ordem emitida por uma autoridade, mas na dissidência dos alunos, como forma de questionar e enfrentar o mundo que os cerca. Por isso, sugerimos mais investigações para constatar os limites do viés punitivo e intimidador. Nesse caso, estaríamos no caminho de pensar uma educação que liberte e proporcione a autonomia frente às situações desafiadoras do contexto majoritário.

Referências

AQUINO, J. R. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de pesquisa*, v. 4, n. 143, p. 456-484, maio./ago. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007.

_____ Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 664-692, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/198053143670.

ASCH, S. E. Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, v. 193, n. 5, p. 31-35, 1955. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/24943779. Acesso em: 2 jul. 2024.

BARBOZA, M. S. S.; CAMINO, C. P. S. Teoria das minorias ativas. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 245-247, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100026.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELUCI, T.; SHIMIZU, A. M. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 2, p. 353-364, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200013.

BOARINI. M. C. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. MOREIRA, B. V. CAMARGO, J. C. JESUINO, S. M. da NÓBREGA (orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. p. 511-539.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Codex, 2002.

EVANS, M. C. F. 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. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/140/14002710.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

FERREIRA, A. C. *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. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1373. Acesso em: 2 jul. 2024.

FERREIRA, A. C.; ROSSO, A. J. As representações sociais dos alunos do 9° ano sobre a indisciplina escolar. *Educação Unisinos*, v. 18, n. 3, p. 237-248, 2014. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2014.183.6625.

FERREIRA, A. C.; SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 32, n. 1, p. 199-208, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-37722016012074199208.

FERREIRA, A. C.; ROSSO, A. J. A produção acadêmica da (in)disciplina escolar. *Atos de Pesquisa em Educação***,** v. 14, n. 2, p. 522-544, 2019. DOI: https://doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2p522-544.

FERREIRA, A. C.; ROSSO, A. J.; MOURA, F. O.; SERPE, B. M. Representação social de pedagogas sobre a indisciplina escolar. *Revista educação e cultura contemporânea*, v. 16, n. 44, p. 198-220, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190056.

FORTUNA, T. R. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, M. L. (org.). *Disciplina escolar: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 87-108.

GARCIA, J. *Estudos sobre Indisciplina na escola*. Curitiba: Editora UTP, 2015.

GARCIA-MARQUES, L. O inferno são os outros: o estudo da influência social. *In* VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (orgs.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 227-292.

GUERRA, A.; CLÉZIA, B. PETERSEN, C., GUARESCHI, P. A. TORRES, S. Minorias Ativas e Mídia Radical: Vozes Ativas que Transformam. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABRAPSO, 15, 2014. Londrina, *Anais*... Londrina, 2014. Disponível em: https://www.encontroregionalsul2014.abrapso.org.br/resources/anais/13/1409760874_ARQUIVO_2014-AbrapsoSul-Resumocompleto-SamanthaTorres-MinoriasAtivaseMidiaRadical.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

HERNANDEZ, A. R. C.; ACCORSSI, A.; GUARESCHI, P. Psicologia das Minorias Ativas: por uma Psicologia Política dissidente. *Psicologia política*, v. 13, n. 27, p. 383-387, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000200012. Acesso em: 2 jul. 2024.

JETTEN, J.; HORNSEY, M.. The Many Faces of Rebels. *In*: JETTEN, J.; HORNSEY, M. (Orgs.). *Rebels in Groups*: Dissent, Deviance, Difference, and Defiance. Chichester, West Sussex, Reino Unido: Wiley-Blackwell, 2011.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004.

MILGRAM, S. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 67, n. 4, p. 371-378, 1963. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0040525.

MONTEIRO, C. M. L.. *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. Disponível em: https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/4bb61a0b-d42a-477e-97be-f4a26d0d430e/content. Acesso em: 2 jul. 2024.

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

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUGNY, G.; PÉREZ, J. A. *The social psychology of minority influence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 2, p. 427-436, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200022.

ORFALI, B. Active Minorities and Social Representations: two Theories, One Epistemology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 32, n. 4, p. 395-416, 2002. DOI: https://doi.org/10.1111/1468-5914.00195.

PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SANTIN, T, R.; WOLTER, R, M. C. P. A Inovação pelo Conflito de Ideias: Retornando às Fundações da Influência das Minorias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 877-897, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/epp.2023.79266.

SILVA, L. C., MATOS, D. A. S. 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, p. 713–729, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800010.

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

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens:o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x.

VIEIRA PIZZI, L. C. Avaliação Escolar e (in)disciplina. *Ensino Em Re-Vista*, v. 2. 2010. Disponivel em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7776. Acesso em: 2 jul. 2024.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jul. 2024.

Recebido em novembro de 2023.

Aprovado em junho de 2024.