



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara - SP

Uratã Alves Caldeira

A large, semi-transparent version of the UNESP geometric logo is centered on the page. It is composed of several overlapping triangles in shades of light blue and white, creating a complex, crystalline structure.

**Indisciplina Escolar: Uma Amostra de Um Caso do Setor Privado
(Uma Escola do Interior do Estado de São Paulo).**

**ARARAQUARA – S.P.
2009**

Uratã Alves Caldeira

**Indisciplina Escolar: Uma Amostra de Um Caso do Setor Privado
(Uma Escola do Interior do Estado de São Paulo).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marilda da Silva .

Araraquara –SP

2009

Caldeira, Uratã Alves

Indisciplina escolar: uma amostra de um caso do setor privado (uma escola do interior do Estado de São Paulo) / Uratã Alves Caldeira – 2009
278 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Marilda da Silva

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino pago.
4. Ambiente de sala de aula. I. Título.

Uratã Alves Caldeira

**Indisciplina Escolar: Uma Amostra de Um Caso do Setor Privado
(Uma Escola do Interior do Estado de São Paulo).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marilda da Silva .

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Nome e título
Universidade.

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À Nair Vieira Caldeira, mãe saudosa e primeira professora.

Meus agradecimentos à **Prof.^a Dra. Marilda da Silva** pelo acompanhamento e orientação dispensados na elaboração desse trabalho, bem como pela acolhida e paciência com as quais sempre me recebeu.

Agradeço também aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara pela dedicação e competência que demonstraram ao longo desses anos que com eles pude conviver.

Quaisquer falhas ou omissões, portanto, só a mim devem ser creditadas.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa e um tipo de estudo de caso. O objetivo é o de analisar os incidentes disciplinares de uma escola particular de Piracicaba-SP, conveniada a um grande sistema particular de ensino. Busca-se verificar quais os tipos de indisciplina que ocorreram nessa escola durante o ano letivo de 2004 envolvendo alunos das 7^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental e se há ou não um padrão de recorrência associado às condições sócio-econômicas e ao universo cultural e simbólico dos estudantes e suas famílias. A coleta dos dados relativos à indisciplina foi feita por meio de documentos que a própria escola produziu para efetivar o controle e ações institucionais sobre os agentes envolvidos. Quanto ao perfil sócio-econômico e cultural-simbólico dos alunos e famílias, utilizamos como fonte geradora de informações as pesquisas aplicadas pelo sistema de ensino apostilado ao qual a escola é vinculada por contrato de franquia. Podemos dizer que as ocorrências disciplinares mais comuns encontradas nos documentos fontes dizem respeito às conversas inadequadas e aos atrasos para as aulas, como se os alunos recusassem o modelo de ensino proposto, apesar de, seguindo as concepções familiares, valorizarem a educação e a entenderem necessária à realização dos seus sonhos profissionais e pessoais.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Constituição familiar. Ensino fundamental. Escola particular. Sistema particular de ensino.

ABSTRACT

The present research is all about a study case using both quantitative and qualitative data. The main goal is to research the discipline problems that have shown up os in a private school from Piracicaba-SP, committed to a big private teaching franchising. We have been trying to check out which are the indiscipline problems that took place at this institutions during the year 2004, involving 7th and 8th grades of Grammar School; having in sight if there is any connection between the problems of behavior and social-economic, cultural and symbolic level of students and their families. The gathering of data related to indiscipline was made by means of documents that the school itself offerd so as to make it effective the control and institutional actions over the students. Concerning the social-economic and cultural level of students and families, we have used researches applied by the teaching system itself to which school is committed by contract and franchising. We could rather state that the most common problems found in documents are related to unappropriate talkings as well as delays to attend the classes on time, as if students rejected the present teaching standard despite valuing education seeing it as necessary for the accomplishment of their professional and personal dreams.

Keywords :Indiscipline. Family frame. Elementary school. Private School. Private teaching system.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 O QUE DIZEM OS ESTUDOS CUJO OBJETO É A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	15
2 ALUNOS E FAMÍLIAS – PESQUISAS E CARACTERIZAÇÃO	69
3 OS INCIDENTES DISCIPLINARES NA UNIDADE ESCOLAR ESTUDADA	83
4 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS	96
ANEXO A – Formulário da Pesquisa SAE “Quem são as famílias das feras?”	97
ANEXO B – Tabelas e gráficos (G1FAM a G50FAM) da pesquisa “Quem são as famílias das feras”?	117
ANEXO C – Formulário da Pesquisa SAE “Quem são as feras?”	167
ANEXO D – Tabelas e gráficos (G1FAM a G50FAM) da pesquisa “Quem são as feras”?	186
ANEXO E – Tabelas e gráficos de incidentes disciplinares (G1INC a G14INC) ...	244
ANEXO F – Registros de incidentes disciplinares	255

INTRODUÇÃO

O recorte e a justificativa do tema escolhido devem-se, além da nossa trajetória profissional, à importância do tema indisciplina escolar para o trabalho realizado nas escolas e, de modo geral, para quaisquer outros setores ligados à educação.

Diversos autores, veremos, apontam a gravidade do fenômeno da indisciplina e da violência¹ em sala de aula, assunto recorrentemente abordado pelos profissionais do ensino nos locais de trabalho e pelos alunos dos cursos de Educação e de Psicologia.

Embora estudada pela literatura nacional e internacional, a realidade da indisciplina e da violência escolar muitas vezes não é compreendida pelos professores que, diante das situações em sala de aula e fora dela, sem saber como lidar com esse fenômeno, chegam a apresentar reações típicas de estresse pós-traumático.

Uns dos problemas mais alarmantes e polêmicos que as escolas enfrentam hoje, a indisciplina e a violência nos estabelecimentos de ensino compõem uma tipologia de comportamentos indicativos tanto de um grave problema educacional quanto de uma recusa aos padrões e ordem estabelecidos pela sociedade e Estado.

Dá um dos motivos de estudarmos a indisciplina e a violência escolares de forma sistêmica e não individualizada, o que faremos buscando relacionar os incidentes disciplinares com a constituição familiar e o ambiente escolar nas dimensões econômica, social, cultural e simbólica.

Para tanto, cruzaremos as informações sobre condutas indisciplinadas e violentas ligadas aos alunos das 7^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental, extraídas do banco de dados de uma escola particular do interior do Estado de São Paulo, com o perfil sócio-econômico e cultural-simbólico dos estudantes e famílias das mesmas séries, obtido através de pesquisas realizadas com os mesmos.

¹ Os diversos sentidos atribuídos à indisciplina e à violência escolar pelos estudiosos obrigam-nos a fixar (de maneira relativamente arbitrária) seus significados para que possamos diferenciá-las minimamente neste trabalho: indisciplina escolar são os atos e omissões com menor potencial lesivo às pessoas e bens praticados no espaço escolar pelos seus agentes; violência escolar, os atos e omissões de maior gravidade praticados por quaisquer pessoas no espaço escolar, passíveis de enquadramento no ordenamento jurídico criminal.

Nosso interesse é verificar quais relações se estabelecem entre o tipo de indisciplina praticada pelo aluno, sua condição social e familiar, a maneira pela qual percebem (aluno e família) a vida escolar, além de outras crenças e valores que apresentam.

Outra justificativa para nossa pesquisa é o campo de estudos escolhido: uma escola do setor privado ligada a um grande sistema de ensino apostilado, o Sistema Anglo de Ensino (SAE), uma rede com aproximadamente trezentos mil alunos, cerca de três mil só em Piracicaba. A propósito, a exigüidade de trabalhos sobre escolas particulares, seus docentes e alunos conflita com a necessidade de conhecermos melhor esse segmento, particularmente em um cenário no qual os grandes sistemas expandem a venda de material apostilado para a rede pública de ensino.

Também contou para a definição do objeto da pesquisa a familiaridade que profissionalmente adquirimos com os problemas desses sistemas: do início de nossa carreira no magistério (1979) e depois na direção/coordenação de escolas da rede particular (1982), pudemos observar a recorrência dos incidentes disciplinares e a dificuldade que alunos e professores demonstram em trabalhá-lo.

Na escola campo da pesquisa, somos docentes desde 1995 e a coordenamos desde 2000; em relação ao sistema ao qual ela é vinculada (detalhado em parte a seguir, em parte na seção 3), nossa convivência remonta a 1977 na condição de aluno, desde 1982 como professor de História, e hoje como diretor de unidade e autor do material didático.

O SAE, cuja metodologia estrutura as práticas pedagógicas da escola que estudamos, existe a mais de sete décadas, desde 1930, quando um grupo de professores-empresários da cidade de São Paulo se uniu para criar um curso preparatório para os vestibulares da Escola Politécnica da USP.

O curso adquiriu credibilidade e notoriedade cada vez maiores à medida que as aprovações cresciam, e essa eficácia em colocar alunos nas universidades facilitou-o, a partir da década de 1970, a expandir o raio de ação pela capital, interior e restante do país criando, por contratos de *franchising*, unidades franqueadas geralmente chamadas conveniadas ou escolas parceiras.

As “parceiras”, devido ao arrendamento da marca, têm acesso aos produtos e suporte técnico do sistema: material didático, de propaganda, capacitação docente e de pessoal administrativo, orientações gerais e específicas para o funcionamento das escolas franqueadas (calendário de atividades, planejamento pedagógico, plano de aulas, avaliações, tratamentos estatísticos etc.); estas, por sua vez, encarregam-se da contratação de professores e funcionários, captação de alunos e prestação dos serviços educacionais, por eles respondendo.

De 1980 em diante, o sistema, até então dirigido para os vestibulares, criou material e metodologia para os ensinos médio, fundamental e infantil, e para cursos preparatórios de concursos e exames profissionais (OAB²). Também ampliou a orientação dada aos mantenedores, funcionários e professores com o objetivo de prepará-los para um mercado cada vez mais competitivo, resultado da combinação da retração econômica do país com a disseminação de novos sistemas e a abertura de várias escolas particulares.

A capacitação profissional e o suporte mercadológico são oferecidos, hoje, nos encontros pedagógicos semestrais para professores e nas análises de mercado e definição de estratégias para mantenedores, diretores, coordenação e pessoal de apoio das conveniadas. O grau de sofisticação desses eventos pode ser percebido no lançamento de milionárias campanhas de publicidade, na criação de cursos de MBA exclusivos para os participantes do sistema e até nas aulas-conferência realizadas pela Internet.

Embora o marketing do SAE apresente-o como um conjunto articulado de elementos que levariam ao sucesso acadêmico – como o “excelente material apostilado”, os “melhores professores”, as “aulas bem preparadas, bem dadas e bem assistidas”, os “melhores alunos” e o lema “aula dada, aula estudada, hoje!” – não são incomuns o baixo aproveitamento e rendimento escolares, a indisciplina e a pequena absorção e compreensão dos conteúdos por parte de alguns alunos.

Acreditamos que tal situação não seja apenas “[...] devido à crise de valores por que passam a educação e a sociedade contemporâneas” (TEDESCO, 2004, p.13); nem

² Ordem dos Advogados do Brasil, instituição que autoriza (através do Exame de Ordem) e fiscaliza o exercício dessa profissão no Brasil.

somente ao despreparo e incapacidade dos professores em lidar com situações de indisciplina que fogem à explanação do conteúdo nas aulas tradicionais, mas sim a um comportamento típico, incorporado pelos alunos, como uma forma de reagir às normas institucionalmente estabelecidas.

Outro fator relacionado à indisciplina é o relacionamento entre professores e alunos. A vivência da sala de aula, a coordenação/direção de escolas e os levantamentos de dados, acompanhamento e análises referentes às diversas séries dos ensinos fundamental, médio e preparatórios para o vestibular, mostraram-nos que um pré-requisito muito importante para o bom funcionamento de qualquer escola é a qualidade das relações no espaço escolar.

No entanto, as exigências das escolas particulares que adotam sistemas apostilados contribuem para reforçar nos docentes e alunos, e entre eles, valores e comportamentos que degradam essas relações: os professores devem cumprir a programação e as obrigações burocráticas no prazo, serem didaticamente agradáveis, terem “bom ibope” (serem bem avaliados pelos alunos), “vestirem a camisa” da escola-empresa e, muitas vezes, responderem pelo desempenho dos alunos nos simulados; os alunos, por sua vez, devem assistir disciplinados às aulas e, passivamente, assimilar (decorar) o conteúdo, estudar todo dia, ter bom desempenho nos simulados, adequando-se ao sistema, sem que quaisquer das suas particularidades ou vocações sejam consideradas.

Nesse sentido, a associação a uma “fábrica” ou a lembrança do “fordismo” é sugestiva: a “aula bem preparada, dada e assistida” e a “aula dada, aula estudada, hoje”³ são receitas que pressupõem a padronização e automação do ensino-aprendizagem, pouco considerando as características do entorno institucional (escolar), familiar e psicológico que afetam os agentes escolares.

Embora o SAE instrua os professores e gestores das unidades escolares franqueadas para a utilização e otimização do material didático, foge do escopo das suas capacitações lidar com o cotidiano de desinteresse, a apatia, o desrespeito e a indisciplina que se desenvolvem entre os que coabitam o espaço escolar.

³ Bordões repetidos pelas escolas que adotam o SAE.

Acreditamos que, por mais que tais sistemas tenham sido pensados e estruturados ao longo de anos para facilitar o processo pedagógico, sua efetividade não aumentará sem que os problemas básicos de conflito interpessoal sejam claramente equacionados e enfrentados pelos educadores que estão diretamente em contato direto com os alunos nas unidades escolares.

Com nossa pesquisa, pensamos contribuir, mesmo que modestamente, para o enfrentamento da questão da indisciplina escolar nas escolas particulares e também nas públicas, posto ela (a indisciplina) servir como modelo de comparação entre esses estabelecimentos de ensino.

Quanto aos incidentes disciplinares, realizamos a coleta de dados nos documentos que a própria escola produziu em sua ação institucional sobre os agentes envolvidos.

Fomos construindo, ao longo dos anos, com os dados fornecidos pelos registros escolares, uma tipologia de incidentes⁴. Para tanto, utilizamos a totalidade dos registros, de 2000 a 2008, incluindo todas as séries da escola e não apenas aquelas que foram alvo de nossa análise, as 7^{as} e 8^{as}, no ano letivo de 2004.

Abaixo reproduzimos, a título de exemplo, um desses documentos extraído aleatoriamente do banco de dados de incidentes disciplinares. Ele traz, omitindo nomes e observações, alguns incidentes que envolveram alunos e professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio entre os meses de março a maio.

⁴ Veja a descrição dessa tipologia na página 85.

Nome	Série	Discipl.	Prof.	Motivo	Dia	Mês	Ano	Conseq.	Obs.
Aluno1	2ºB	Matem.	Beto	Ofensa	19	3	2006	Advert.	Obs1
Aluno2	7ºB	Ed. Art.	Talita	Conver.	20	3	2006	Advert.	Obs2
Aluno2	7ºB	Prova	Monit.	Cola	22	3	2006	Advert.	Obs3
Aluno2	7ºB	Interv.	Monit.	Atraso	6	4	2006	Advert.	Obs4
Aluno3	1ºB	Física	Jean	Atraso	9	4	2006	Advert.	Obs5
Aluno4	2ºA	Gram.	Sandra	Conver.	10	4	2006	Advert.	Obs6
Aluno5	2ºA	Gram.	Sandra	Conver.	10	4	2006	Advert.	Obs7
Aluno6	8ºB	Inglês	Geraldo	Reclam.	26	4	2006	Advert.	Obs8
...
AlunoN	3ºA	Interv.	Monit.	Atraso	01	5	2006	Advert.	ObsN

Quadro 1 Extrato de registro de incidentes disciplinares

Fonte: Banco de Dados do SAE Piracicaba.

Desde 2006, quando iniciamos a construção da tipologia já observávamos certa recorrência das modalidades, conforme mostra a tabela abaixo.

Incidentes	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Totais
Agressão Física e Verbal	8	9	0	22	51	2	70	162
Atrasos	37	27	0	293	246	195	154	1910
Danos Materiais	1	0	0	6	0	0	1	8
Indisciplina (Conversa e outros)	111	31	552	298	334	216	258	2536
Totais	157	67	552	619	631	413	383	4616

Quadro 2 Incidentes por tipo e por ano letivo

Fonte: Banco de Dados do SAE Piracicaba.

As ocorrências indisciplinadas mais comuns que encontrávamos nos documentos fontes, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, diziam respeito às conversas inadequadas e aos atrasos para as aulas; os danos materiais eram incidentes esporádicos e as agressões registradas envolviam apenas alunos, sendo mais verbais que físicas. Percebíamos, no entanto, a recorrência desses incidentes com as mesmas pessoas, o que caracterizaria, segundo Fante (2005), o fenômeno *bullying*⁵.

⁵ O *bullying*, palavra de origem inglesa, de tradução imprecisa, designa agressões praticadas repetidamente pelos agentes escolares, de maneira velada ou às claras, responsáveis por grande sofrimento psíquico causado às suas vítimas.

Tentaremos, adiante, mostrar como esses incidentes tornaram-se formas incorporadas de interagir com a instituição escolar, seus agentes e espaço, refletindo certas características do contexto familiar e pessoal dos alunos envolvidos.

1 O QUE DIZEM OS ESTUDOS CUJO OBJETO É A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

Primeiro informamos ao leitor que será feito um uso exaustivo de cada pesquisa aqui apresentada. Esse procedimento deve-se ao fato de que em cada estudo há muitas referências de outras investigações acerca da indisciplina, quer seja na sala de aula quer seja na escola de modo geral, e isso potencializa as respectivas fontes. Levando em conta que todos os autores (pesquisadores e suas referências) têm objetivos e objetos afins e que nosso interesse com essa bibliografia é apresentar o entendimento que esse grupo tem a respeito da indisciplina para que possamos atentar para a forma em que essa questão vem sendo pesquisada no campo educacional brasileiro, optamos muitas vezes pelo Apud⁶. Esse estilo de revisão bibliográfica possibilita ao leitor desta pesquisa (melhor dizendo a outros pesquisadores) informações detalhadas de cada estudo utilizado aqui. A nosso juízo isso pode ser, em certa medida, muito útil a outras pesquisas, uma vez que esta poderá se constituir, simultaneamente, também em uma fonte fecunda para revisão bibliográfica do tema em questão.

Para o levantamento dessas fontes secundárias, utilizamos os acervos das bibliotecas da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara, da Faculdade de Educação da UNICAMP e da Faculdade de Educação da USP, todos visitados pessoalmente; consultamos também os sistemas de informações computadorizados (bibliotecas eletrônicas) dessas e de outras instituições como a CAPES e o CNPQ.

As chaves de pesquisa inicialmente utilizadas foram “indisciplina” e “escola particular” nos últimos 10 anos (1996 a 2006) porque optamos trabalhar com produções recentes acerca desse fenômeno, desde que ligadas a estabelecimentos e séries similares aos que propúnhamos analisar.

Entretanto, a exigüidade da produção sobre indisciplina escolar em estabelecimentos privados levou-nos à conclusão que era necessário construir nosso próprio modelo de pesquisa e, ao mesmo tempo, reorientar as chaves para “indisciplina” e “escola” a fim de termos um referencial, mesmo que ligado a escolas públicas.

⁶ Citação de citação.

A produção encontrada, de fato mais abundante, permitiu-nos observar também certa recorrência dos trabalhos e selecionar os de nosso interesse, considerados representativos dessa produção sobre estabelecimentos públicos, particularmente a tese de Luis Carlos Faria Silva (2002) que, embora apresente abordagem antropológico-filosófica sem pesquisa de campo em escolas, fez significativa análise de todos os trabalhos acadêmicos sobre indisciplina produzidos entre 1992 e 2002, período e temática coincidentes com os definidos para nossa dissertação.

Sintetizamos a seguir as obras selecionadas que, lembramos, constituem referências parciais para a condução de nosso trabalho.

Nosso primeiro autor, Luis Silva (2002), explica, na apresentação da sua tese, que, sob a ótica da antropologia filosófica, fez um levantamento e análise crítica das pesquisas sobre disciplina, educação e disciplina escolar produzidas no Brasil durante os últimos dez anos.

Reuniu tais pesquisas em dois grupos, conforme o viés que apresentavam: psicológico, ao abordarem o fenômeno da disciplina sob o ponto de vista ético-comportamental; ou, político, se o tratavam como manifestação das estruturas de poder. Também procurou mostrar as limitações de cada uma dessas abordagens, propondo, ao final, um novo instrumental teórico, oriundo da antropologia filosófica, para dar conta do fenômeno em questão.

A tese divide-se, além da introdução, em três seções denominadas “A Teoria Educacional Brasileira Recente Sobre o Tema da Disciplina na Educação: Levantamento e Classificação”; “Sobre Epistemologia e Educação: Os Fundamentos Científico-Filosóficos da Recente Teoria Brasileira das Relações Entre Educação e Disciplina”; e “Disciplina, Educação e Antropologia Filosófica”. Vejamos cada uma.

Na introdução, Luis Silva (2002, p.3-4) traça um pano de fundo para a pesquisa ao apontar as preocupações que problemas envolvendo ética e disciplina, e os modismos, como a busca pela qualidade de ensino, suscitam nos profissionais da Educação.

Ao observar a superficialidade com que hoje se trata a questão da ética, Luis Silva (2002, p.4) sublinha a confusão dos que a identificam com costume (moral),

abstraindo o caráter histórico-social do homem e a sua conduta orientada pela razão, equivocadamente equiparando a obediência à lei à escravidão, e a livre manifestação da vontade ao exercício da autonomia.

Também assinala o erro de se postular a assimetria absoluta entre homem e natureza (*nomos* e *physis*), reduzindo o humano apenas ao cultural, em particular ao lingüístico, por onde se buscaria explicar a ação humana a partir de um relativismo filológico (SILVA, L., 2002, p.5).

Tais equívocos estariam na base das discussões sobre ética e ação em nossa sociedade; nas idéias (próprias da psicanálise) que tomam o inconsciente como condicionante da ação; na crença da supremacia dos fatos sobre os valores (como querem os “nietzscheanos”); e, no confinamento do homem à sua realidade histórica (como postulam os marxistas) (SILVA, L., 2002, p.6).

Segundo Luis Silva (2002, p.6-7), a substituição da filosofia pelas ciências humanas como cerne da formação dos educadores levou não só ao abandono das formas peculiares com as quais os filósofos tratam os temas da educação, substituídas pelas formas daqueles cientistas, mas também a um reducionismo da complexidade da vida humana, que chega, hoje, ao paroxismo de subsumi-la apenas ao econômico.

Outros problemas são o solapamento dos critérios de verdade e a constituição de campos autônomos e específicos para cada ciência onde florescem verdades particulares com pouca ou nenhuma perspectiva de unificação. Os educadores, nesta esteira, deixaram de se preocupar com os fins últimos, tornados impossíveis pelo relativismo, e se voltaram, contaminados pelo economicismo, para os meios, para as técnicas de gestão e métodos que garantam maior eficácia e rendimento no ensino, abandonando “[...] paulatinamente o senso de responsabilidade para com a transformação do mundo [...]” (SILVA, L., 2002, p.7).

Embora a preocupação com a ética, ou éticas devido ao relativismo, tenha tomado conta de diversas iniciativas pedagógicas, o aumento renitente da violência traz à baila a questão da disciplina e sua imposição através de regras externas que visam à uniformidade e ao controle, algo distante da desejada discussão crítica, democrática e, por conseguinte, instável dos comportamentos e valores coletivos. Mais ainda, os repetidos episódios de violência e indisciplina nos Ensinos Fundamental e Médio levam

seus educadores, em um novo modismo, a eleger o conceito de limite, tomado da Matemática e da Geografia, como “[...] nova candidata a gazua no campo educacional quando o assunto é disciplina” (SILVA, L., 2002, p.8-9).

A retomada do interesse pela ética, o aumento da violência, a ambigüidade dos docentes frente a esses assuntos e a baixa produção científica sobre o tema, são pano de fundo para o trabalho de Luis Silva (2002, p.9), que constata a carência de embasamento filosófico dos envolvidos com o assunto.

Ele analisou as obras sobre indisciplina escolar publicadas na década de 1990, período da redemocratização, a fim de “[...] produzir uma alternativa de abordagem do tema da disciplina em educação que constitua uma problematização filosófica do mesmo [...]”, para além das perspectivas meramente psicológicas ou políticas (SILVA, L., 2002, p.9). A antropologia filosófica norteia o trabalho de Luis Silva (2002, p.10) , pois:

- 1 – O tema da disciplina é, para todos os efeitos, um tema educacional.
- 2 – A Educação é uma atividade exclusivamente humana, e, portanto, sua compreensão demanda a compreensão do que é o homem.
- 3 – O homem se distingue de todos os outros seres não só como vida consciente, mas principalmente como consciência humana da vida, de modo que o determinante para a compreensão do homem é a compreensão do fenômeno da consciência.
- 4 – A compreensão do homem como vida consciente e como consciência da vida é tarefa da antropologia filosófica.
- 5 – Assim, a disciplina é uma determinação educativa da vida humana consciente e, como tal, sua problematização filosófica só pode ser feita nos termos da Antropologia filosófica, cuja tarefa é responder o que é o homem como ser vivo e consciente da vida.

Luis Silva inicia a seção 1 da sua tese assinalando as distintas dificuldades de se fazer o levantamento bibliográfico das obras sobre disciplina no Brasil, conforme as publicações sejam livros, artigos em revistas especializadas, dissertações ou teses.

Lembra a obrigatoriedade dos editores depositarem na Biblioteca Nacional um exemplar da obra publicada, determinação muito útil para os pesquisadores, os quais, no entanto, precisam ir até o Rio de Janeiro para ter contato com o acervo.

Destaca as facilidades dos sítios eletrônicos, embora nem toda obra esteja integralmente digitalizada e acessível; elogia as iniciativas das bibliotecas digitais da UNICAMP, UNESP e USP; o IBICT do MCT; os Periódicos da Capes; o Scielo da

Fapesp; e o Prossiga do MCT e Cnpq, com a ajuda dos quais pôde realizar sua pesquisa (SILVA, L., 2002, p.11-16).

Há um descompasso, segundo Luis Silva (2002, p.16-19), entre, de um lado, a escassez de obras sobre tema indisciplina e, de outro, as dimensões que o fenômeno assume entre professores, pais, alunos e mídia. Nota a pobreza das séries estatísticas sobre violência e o descaso dos órgãos públicos encarregados de fazer tais levantamentos, a despeito do problema ser tão perceptível no cotidiano das pessoas (o que torna maior o enigma de gozarmos da reputação de povo cordial e ordeiro).

Luis Silva (2002, p.20-23) compara as condições dos professores universitários, principalmente das instituições públicas, com as dos professores do Ensino Básico (Fundamental e Médio) – os primeiros vivem em ambiente propício ao trabalho, com remuneração razoável, enquanto os outros, em situação precária, violenta e têm péssimos salários – e aponta as conseqüências: o fato de não colocarem seus filhos na escola pública e a relativa tranqüilidade do ambiente de trabalho, contribuem para a baixa consciência republicana e democrática dos pesquisadores e para a pouca atenção que destinam à violência escolar em seus trabalhos.

As escolas particulares também vivenciam a violência, constata Luis Silva, mas ela possui mecanismos para enfrentar e esconder os episódios de agressão que vão desde a infraestrutura mais adequada até o corpo técnico mais preparado.

Mas, se os professores das escolas particulares são poupados da sensação de insegurança física que vivenciam os da rede pública, sofrem, no entanto, as pressões psicológicas dos que vêem seu trabalho abastardado, reduzido a uma prestação de serviços mercantilizada, e sua pessoa aproximada a de um empregado doméstico, pago para satisfazer os desejos dos alunos.

Soma-se a isso o desdém ao trabalho docente, o descaso pelo conhecimento mediatizado e o repúdio ao esforço intelectual, próprios de uma época e gerações marcadas pelo imediatismo, para que se complete o quadro resumido das condições vigentes nas escolas públicas e particulares do país (SILVA, L., 2002, p.23-25).

O autor volta a criticar o espírito antirepublicano e antidemocrático das elites brasileiras por considerarem a desigualdade e a violência social realidades que não lhes dizem respeito, ou por as associarem a fenômenos genéricos e discussões como a

globalização e as ações afirmativas que apenas desviam a atenção e impedem a resolução desses problemas (SILVA, L., 2002, p.27-31).

As atuais pesquisas brasileiras em educação ora naturalizam ora historicizam a vida humana e por isso tendem, segundo Luis Silva (2002, p.31-33), a abordar a questão da indisciplina pela perspectiva da psicologia genética escolanovista, elegendo a espontaneidade como categoria principal das suas preocupações, ou pela perspectiva política foucaultiana, que faz a categoria poder desempenhar esse papel.

Na seção 2, Luis Silva discute o equacionamento científico-filosófico pelo qual as diversas teorias brasileiras apreendem as relações entre educação e (in)disciplina, e propõem soluções para remover obstáculos educacionais.

Lembra as dificuldades semânticas e etimológicas que termos como epistemologia, ciência, crítica e logos trazem aos pesquisadores, geralmente esquecidos das variações de sentido que tais palavras sofreram ao longo do tempo, e os riscos que corremos ao negligenciar o papel da razão no empreendimento especulativo sobre o mundo (SILVA, L., 2002, p.35-42); além do mais, o autor deixa claro que seu problema não é epistemológico e sim de reflexão filosófica. Afirma que “[...] o termo epistemologia, mesmo em seu uso técnico é impreciso, e, na verdade, tautológico” (SILVA, L., 2002, p.43), e se propõe a criticar, não os modelos interpretativos (hipóteses, metodologia e resultados) das teorias adotadas pelos pesquisadores da (in)disciplina escolar, mas sim as “[...] bases científico-filosóficas desses modelos interpretativos constituídos nessas teorias” (SILVA, L., 2002, p.44).

A qualidade das pesquisas sobre (in)disciplina escolar dependem da precisão no enquadramento científico-filosófico desse fenômeno educativo, podendo uma incorreta abordagem levar “ao culto mítico do querer pessoal” ou “à mistificação da ação educativa em luta pelo poder” (SILVA, L., 2002, p.44).

Luis Silva começa a discorrer sobre a abordagem psicológica da educação, retomando o étimo e os significados da palavra psicologia. Lembra que os léxicos gregos *psiquê* e *pneûma*, e o latino *anima* significam, respectivamente alma e sopro, vida ou alma, indissociados do corpo e em primazia sobre ele.

Na Antiguidade Clássica e no Medievo, a alma tinha supremacia sobre o corpo, a causa final precedia a material, mas, com o desenvolvimento da razão cartesiana e do

empirismo baconiano, particularmente após Boyle, Leibnitz, Newton e Kant, o mundo passou a ser percebido (estudado) sem recorrência a um *telos*, e o conhecimento sobre ele, denominado científico, restringiu a compreensão da psique às funções superiores (de controle) do corpo (SILVA, L., 2002, p.45-50).

Embora já no Renascimento, segundo Luis Silva (2002), encontremos estudiosos preocupados com o que poderíamos chamar de aspectos psicológicos da educação, foi somente após as Revoluções Burguesas dos séculos XVIII e XIX que a psicologia incorporou-se às práticas educativas.

A urbanização e industrialização das sociedades ocidentais, explica Luis Silva (2002, p.52-54), trouxe à baila a questão de educar um contingente cada vez maior de crianças incorporadas aos sistemas públicos de educação. O crescimento sócio-econômico e tecnológico veio acompanhado do desejo de renovar a educação (ou criar uma educação nova) através do uso de procedimentos psicológicos calcados em bases científicas, capazes de entender o comportamento infantil, orientar e universalizar os processos de ensino, dando origem, assim, às chamadas ciências da educação. As reformas educacionais do Brasil nos anos 1920 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nos anos 1930 são reflexos dessas mudanças.

A psicologia educacional do desenvolvimento cognitivo que embasará as novas pedagogias não derivava, no entanto, da crítica cartesiana, baconiana ou kantiana, e sim do desenvolvimento “[...] de um ramo de saberes que, separando-se pouco a pouco da Filosofia, constituiu-se, primeiro como parte da História Natural, depois, como Biologia (particularmente os ramos da embriologia e da genética)”, para, em seguida, sofrer as influências da cibernética e da informática (SILVA, L., 2002, p.54).

Luis Silva (2002, p.56-57) alerta para o perigo que ameaça os pesquisadores das correntes educativas fundadas na psicologia do desenvolvimento cognitivo: como nem sempre dominam o campo biológico que fundamenta aquelas correntes, tornam-se consumidores acríticos das mesmas, propícios ao reducionismo conceitual, como ocorre ao elegerem a noção de espontaneidade categoria explicativa da (in)disciplina escolar.

Segundo ele a palavra espontaneidade vem do latim *spontaneu(s)* significando de livre vontade e foi usada por Kant para designar o ato voluntário do conhecimento.

Seu uso como categoria, isto é, como chave para a compreensão do fenômeno educativo, liga-se, na Europa, à Escola Nova ou Ativa, e, nos EUA, à Escola Progressiva.

Embora ambas sejam herdeiras da tradição rousseauiana no que diz respeito à necessidade e possibilidade de educarmos as crianças, distinguem-se, a primeira, cujo principal teórico é Jean Piaget, por abrigar correntes que acreditam no mecanicismo, na irredutibilidade dos comportamentos aos aspectos biofísicos dos seres vivos e no uso da introspecção como método investigativo das causas do comportamento humano; a segunda, pelo uso do experimentalismo e do pragmatismo, com destaque para as teorias de John Dewey, de rápida aceitação e disseminação nos meios intelectuais e escolares americanos (SILVA, L., 2002, p.57-59).

Essas escolas que, segundo Luis Silva (2002, p.59-60), têm como pontos centrais a espontaneidade e as noções de interesse e experiência, desenvolveram, para uma educação crítica e eficaz, quatro teses de aceitação generalizada: 1^a) nenhuma ação educativa é legítima se imposta heteronomamente; 2^a) a ação educativa é mais eficaz quando se entende o educando como sujeito física e mentalmente ativo no processo de educação; 3^a) os educadores devem, no processo educativo, simular situações físicas e sociais que permitam aos educandos reconstruir suas experiências; e, 4^a) há relação direta entre interesse, motivação e necessidade.

Embora a Escola Nova e a Escola Progressista se diferenciem quanto à importância da teoria e da prática nas suas formulações, ambas sofreram a influência da psicologia positivista de matriz biológica que reduziu aspectos comportamentais àquilo que pode ser observado e quantificado, relegando outros à teologia ou à metafísica filosófica (SILVA, L., 2002, p.60-61).

A ascendência biológica da teoria educacional levou ao equacionamento psicogenético do aprendizado, como fez o biólogo e educador Jean Piaget, para o qual a cognição é uma função sem órgão, um caso particular da adaptação biológica, resultante do jogo entre processos internos (regulação e indução) e processos externos (assimilação e acomodação) pelos quais passam os seres humanos. O interesse dos indivíduos pelo processo de aprendizagem conformar-se-ia, portanto, a essa necessidade de adaptação ao ambiente em que vivem, e a pedagogia, tendo em conta

esses interesse e necessidade espontâneos, responderia com suas técnicas e didáticas superiores (SILVA, L., 2002, p.64-67).

Entretanto, há de se questionar o valor racional das teorias educacionais piagetiana ou deweyana porque hoje, segundo Luis Silva (2002, p.68-70), não há confirmação científica satisfatória das hipóteses biológicas que embasam seus postulados de superioridade moral e de preeminência técnico-didática oriundos do respeito à espontaneidade do educando.

Na terceira seção, onde trata das relações entre política e educação, Luis Silva (2002, p.71-79) faz, inicialmente, um breve histórico do seu objeto no Brasil. Lembra o papel educativo dos jesuítas no período colonial, até o século XVIII quando foram expulsos, e a ligação entre a Igreja e o Estado que durou até o fim do Império. Na República, aponta a influência de pensadores de diversas matizes: liberais, como Anísio Teixeira; marxistas, como Paschoal Leme; da esquerda católica, como Paulo Freire; e economistas educadores, como Carlos Langoni, que deram enfoques e soluções diversas para a questão das relações entre política e educação no país.

Luis Silva (2002, p.79-80) descreve as fases da percepção das relações entre política e educação no Brasil: ascenso, de 1960 a 1975; declínio, até 1980; e, recuperação e reestruturação, a partir de 1990.

Antes de 1960, “não havia uma clara percepção e uma explícita postulação das implicações políticas da Educação”; o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, frutos da preocupação em industrializar o país, geraram afirmações genéricas sobre o papel da educação na afirmação nacional. Luis Silva (2002, p.80) destaca, nesse período, educadores como Lourenço Filho, da Escola Nova; Anísio Teixeira, da Escola Progressista; e Fernando de Azevedo, ligado ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil.

Entre os pioneiros da vinculação entre política e educação na década de 1960, o principal, segundo Luis Silva (2002), foi Paulo Freire. Educador de formação católica e marxista, ligado à teologia da libertação, postulou em suas obras o caráter crítico e libertador, portanto, político da educação.

Na segunda metade de 1970, duas obras marcaram o início das discussões sobre os vínculos da política com a educação nos cursos de pedagogia do país: A

Mistificação Pedagógica, do francês Bernard Charlot, e *Escola e Democracia* de Demerval Saviani (SILVA, L., 2002, p.80-81).

Entretanto, diversas transformações ocorriam no Brasil e no mundo, conformando os debates e as ações sobre a educação: o regime militar estertorava, a oposição articulava-se através de partidos populares e assumia governos estaduais, o país redemocratizava-se com a constituinte de 1988 e com as eleições diretas, pressões internas e externas dissolviam o socialismo europeu e soviético, e o capitalismo triunfante postulava-se globalizado e hegemônico com sua doutrina neoliberal (SILVA, L., 2002, p.82-85).

As repercussões dessas mudanças foram críticas para aqueles que, desde fins de 1970, investiam seus esforços na educação popular e política, pois, a luta pelos direitos políticos e sociais transformou-se na luta pelos direitos subjetivos e das minorias; as relações dos indivíduos com o poder do Estado perdeu relevância frente à preocupação com as relações na esfera civil; privatizaram-se diversos serviços a cargo do Estado e passou-se a defender o custeio particular de benefícios públicos como a educação, saúde e previdência. Os conceitos de cidadão e cidadania mudaram para os de cliente e consumidor. Segundo Luis Silva (2002, p.85-87), a possibilidade de enfrentamento teórico dessas questões veio, para as esquerdas brasileiras, do filósofo de tradição marxista nitzscheana, Michel Foucault e da suas teses sobre a arqueogenealogia do poder.

Ao analisar a obra de Foucault, Luis Silva (2002, p.87-91) começa perguntando sobre a passagem da “física” ou “macrofísica do poder” para a “microfísica”. Historicamente o “problema do poder” foi equacionado pelos jusnaturalistas e filósofos da Antiguidade à Idade Moderna através de categorias como a Justiça, o Direito, o Bem e a Razão. Com Foucault, a teorização de uma microfísica abandona a perspectiva teleológica, substituindo-a por uma topológica e antropocêntrica na qual a subjetividade humana torna-se *locus* na passagem de forças que se articulam historicamente para desenhar as configurações de poder; com isso, as noções de poder e democracia se desgastam, não por perderem sentido, mas por não serem operacionais.

Luis Silva aborda a relação da política com a educação na transformação da macro em microfísica do poder, privilegiando esta última por ser vinculada à teoria de

Foucault. Lembra que, para esse pensador “O indivíduo é um efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui” (SILVA, L. 2002, p.91-92).

Os teóricos brasileiros, segundo Luis Silva, com a *débâcle* do socialismo e o enfraquecimento da esquerda cristã, apelaram para o referencial teórico de Foucault contido principalmente nas obras *Vigiar e Punir* e *Soberania e Disciplina* para concluir que “[...] o enquadramento disciplinar [...] como efeito que dá operacionalidade e produtividade aos corpos, produz a indisciplina na escola” (SILVA, L., 2002, p.92-94).

Interessa a Luis Silva os fundamentos filosóficos do pensamento foucaultiano que embasou nossos educadores. As principais obras para isso, seriam, segundo Luis Silva, *As Palavras e as Coisas* e *a Arqueologia do Saber* escritas em fins de 1960 eram marcadas pelo “triumfalismo desesperado” de uma época de conquistas científicas, do abandono das crenças ingênuas no Bem e na Verdade, e da possibilidade real de destruição do planeta. *As Palavras e as Coisas* mostram, na constituição da episteme moderna, a passagem de uma episteme renascentista na qual o conhecimento opera por similitude, para uma episteme clássica, na qual o conhecimento passa para a ordem da representação, para o plano do simbólico onde tudo, inclusive o homem, torna-se relativo. *A Arqueologia do Saber* mostra a inutilidade de procurarmos os fundamentos ou as origens do conhecimento, pois, sob as camadas de sentidos existem outras que as precederam, além de sentidos que foram silenciados impossibilitando enxergar o “fundo das coisas” (SILVA, L., 2002, p.94-97).

Luis Silva (2002, p.97-99) conclui a segunda seção propondo construir uma alternativa teórica que enfrente as questões da (in)disciplina de maneira diferente de Foucault, autor nitzscheano, anti-humanista, que recusa o sujeito e “pratica o homicídio metodológico e ontológico do homem”.

Na última seção, Luis Silva (2002, p.98) recorre a Kant para afirmar que “[...] o ato educativo dá-se exclusivamente entre os homens e fundamenta a própria existência e continuidade da humanidade [...]”, por isso, toda tentativa de compreender o processo educativo depende da compreensão da vida humana nos seus inúmeros aspectos.

Os saberes filosóficos e científicos, capazes de conhecer os diversos aspectos da vida humana estão “pluriversalizados”, no caso dos primeiros, e fragmentados, nos

últimos, sendo necessário, segundo Luis Silva (2002, p.99), um esforço unificador, tarefa da Antropologia Filosófica, “[...] lugar de uma síntese unificadora ontológica transcendentalista compreensiva”.

Tratar as questões relativas à (in)disciplina no âmbito da Educação é, portanto, falar da vida humana sob diversos aspectos, principalmente no que diz respeito à consciência humana sobre a vida, objeto da Antropologia Filosófica que, para isso, dispõe de um repertório conceitual adequado (SILVA, L., 2002, p.101-104).

Pensar e compreender o homem diz respeito, para a Antropologia Filosófica, ao fenômeno da consciência e ao paradoxo da interioridade, “[...] à necessidade de compreender a intimidade do sujeito exteriorizando-o num discurso sobre o sujeito-objeto [...]”, o que não ocorre com a educação contemporânea, minada pela preocupação com os meios e não com os fins últimos do homem (SILVA, L., 2002, p.104).

Ao propor uma abordagem antropológico-filosófica para o problema da (in)disciplina na Educação, Luis Silva quer resgatar a inteligibilidade da pergunta sobre o homem, “dar relevo ao fato de que a realização do processo social de transmissão do patrimônio cultural, isto é, a Educação, constitui o „maior e mais árduo problema que pode ser posto pelo homem”” e “reconhecer que a vida humana [...] não é propriamente, vida segundo o corpo, ou vida segundo o psiquismo, mas sim vida segundo o Espírito” (SILVA, L., 2002, p.106-107). O homem, segundo Luis Silva (2002, p.108),

[...] autopõe-se a questão de si mesmo como razão e liberdade, como Espírito. Se a reflexão educacional [...] alinha-se com a recusa de responder a essa questão fundamental [...] nega a própria humanidade do homem e submete as relações entre os homens à dureza, à brutalidade, à irreversibilidade, à definitividade, à incomunicabilidade e ao jogo, às forças dos acasos e das eventualidades naturais.

Portanto, a antropologia filosófica deve tratar do homem nas suas três dimensões: o corpo, o psiquismo e o espírito. O corpo, na expressão filosófica “corpo próprio”, constitui tanto o suporte material da existência humana, quanto a intencionalidade da vida presente na mesma, fato que aponta para a dimensão psíquica, espaço da subjetividade e intersubjetividade, capaz de perceber a si mesmo, aos outros e a relação de si com os outros pela razão (*logos*) e pela inteligência (*nous*), o

que finalmente “nos leva à categoria de Espírito, que encerra o conhecimento propriamente humano na estruturação lógico-racional do pensamento na Linguagem, mas que também abre uma via para a ilimitação do Ser na transcendentalidade da inteligência pura *a priori* (SILVA, L., 2002, p.109).

Tratar do homem na sua dimensão espiritual, isto é, total, é recuperar

[...] o horizonte do conhecimento e o horizonte da liberdade constituídos pelas características humanas fundamentais nas quais a Antigüidade discerniu a excelência humana, a saber, o comportamento racional e o comportamento ético voltados à conquista da Verdade e à realização do Bem. (SILVA, L., 2002, p.110)

Tarefa difícil frente às transformações do mundo contemporâneo que mais e mais submetem o campo da ética ao econômico, substituem a razão e a busca pela verdade pela intuição e pelo relativismo, como ocorre com nossa educação escolar que “[...] hoje lisonjeia a impressão, a opinião, a sensação, o vivido, o cotidiano, desligando intuição de conhecimento, inteligência de razão” (SILVA, L., 2002, p.112). Em relação à questão da (in)disciplina, há um desequilíbrio entre inteligência e razão, liberdade e vontade, que impede a percepção da disciplina como “[...] capacidade humana, cujo desenvolvimento só se dá pela Educação, de equilíbrio dos mecanismos psicossomáticos subsumidos do Espírito, equilíbrio na qual se opõem dialeticamente, Liberdade, Vontade, Inteligência e Razão” (SILVA, L., 2002, p.119).

As categorias Corpo Próprio, Psiquismo e Espírito, junto com a pré-compreensão, a compreensão explicativa (científica) e a compreensão transcendental os três níveis de compreensão do humano pela Antropologia Filosófica, devem orientar o estudo das relações do fenômeno da disciplina na educação, o que significa levar em conta desde as determinações físico-biológicas até o estilo de vida e a percepção que dele têm os homens, observa Luis Silva (2002, p.119-123).

Nessa ordem de raciocínio Luis Silva (2002, p.119-123) se posiciona afirmando que a desconsideração dessas categorias e desses níveis de compreensão é que levam as análises sobre a educação no Brasil a se restringirem ao espontaneísmo psicológico ou ao poder foucaultiano como matrizes explicativas do fenômeno da disciplina escolar, com nefastas conseqüências, como a sobrevalorização do

autoconhecimento, da auto-reflexão e do individualismo em detrimento do saber tradicional e dos interesses públicos.

Luis Silva finaliza, exortando-nos ao resgate do sentido e do deslocamento dados à noção de disciplina, e à colheita de outros frutos, como “[...] a compreensão dialética que leva à projeção do corpo em Corpo Próprio e à projeção do Psiquismo em Espírito” (SILVA, L. 2002, p 125. É uma tarefa para os que “[...] não querem renunciar à busca incessante do Bem e da Verdade porque compreendem que tal renúncia significa a renúncia à própria condição humana” (SILVA, L. 2002, p 128).

O autor seguinte, Pappa (2004), pesquisa a concepção de indisciplina e violência escolar entre os 10 professores que compunham, em 2003, a totalidade do quadro docente da 5ª a 8ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Maringá, PR.

Utilizando a obra de Michael Foucault como referencial teórico e uma metodologia baseada na pesquisa quanti-qualitativa e em procedimentos como a observação, o questionário semi-estruturado, a entrevista e a análise documental, o autor chega a resultados que mostram a insegurança e o temor, mas, ao mesmo tempo, a boa vontade dos professores em modificar a situação:

[...] boa parte dos professores está sem saber o que fazer [...]. Sentem-se [...] acuados por uma parte dos alunos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Tutelar. [...] tentam entender melhor o que está ocorrendo e [...] querem refletir sobre como pensar o novo e redimensionar as relações de poder (PAPPA, 2004, p.6).

Sua tese, além da introdução e das considerações finais, está estruturada em quatro seções: a primeira define, principalmente a partir de Foucault, as categorias autoridade, liberdade e poder; a segunda especifica o que entende por indisciplina, violência, ato infracional e crime; a terceira trata dos procedimentos metodológicos; e a quarta é dedicado à análise e discussão dos dados. Vejamos melhor.

Na introdução, Pappa faz um breve relato da sua condição de professor de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá. Conta como a problemática da indisciplina e da violência em sala de aula tem sido assunto recorrentemente abordado nos cursos e

considerada “[...] como um dos fatores mais alarmantes e polêmicos que se enfrenta hoje na escola” (PAPPA, 2004, p.11).

Fenômeno estudado pela literatura internacional, a realidade da indisciplina e da violência escolar não é compreendida pelos professores que, incapazes de vê-las como reação aos instrumentos de controle e poder incidentes sobre os alunos, sofrem reações típicas de estresse pós-traumático diante das situações vivenciadas. Aliás, justifica a escolha do tema da tese pelas inúmeras cobranças que recebeu de alunos e professores que, sem saberem como lidar com a indisciplina na sala de aula, levaram-no a enfrentar essa questão no doutorado.

Pappa (2004, p.14) assinalou, ainda na introdução, a tipologia dos comportamentos indisciplinados e violentos usados no desenvolvimento da pesquisa, bem como a percepção de que o tema trata de um problema social porque tanto a indisciplina quanto a violência escolar questionam e tentam desestabilizar a ordem instituída, daí o sentido de estudá-las de forma sistêmica (institucionalizada) e não individualizada.

Na seção 1, Pappa (2004, p.17), citando Cury, afirma que “[...] as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” para depois complementar dizendo que “[...] servem como ferramentas para a interpretação de uma determinada realidade [...] um instrumento metodológico de análise dessa realidade contextualizada num determinado espaço geográfico e temporal”.

Observa, a partir das reflexões de Foucault, que a autoridade só tem sentido se for para manter o bem comum, o que implica na obediência à lei. Na escola, segundo Pappa (2004, p.18), “[...] a presença da autoridade [...] é inconteste” e o professor, representante da instituição, nem sempre a exerce pela competência e sim pela coação.

Lembra que autoridade e obediência são faces da mesma moeda, que há mando porque alguém se predispõe a obedecer e tornar-se instrumento de realização dos desejos de outrem, o que pode levar à irresponsabilidade pelos próprios atos. A obediência legitima a autoridade, dando-lhe sustentação.

Na escola, dentro de uma “intrincada cadeia hierárquica” os professores, legítimos representantes da instituição, encarnam o poder e muitos “[...] passam a representar o que está posto pela sociedade, reduzindo-se a um transmissor de valores” (PAPPA, 2004, p.21), distantes do propósito libertador que devem ter. Aos alunos cabe, por sua vez, adaptar-se a esse mundo dado ou resistirem, muitas vezes pela indisciplina e violência que distorcem a construção das suas personalidades.

Outra questão importante para as temáticas da autoridade, obediência e hierarquia é o simbolismo presente nas representações que fazemos dessas categorias. A autoridade é vista como legítima e normatizada (legalizada), independentemente das pessoas que a exercem, devido à percepção da necessidade de controle e ao conjunto dos princípios e valores que fomos educados a aceitar em nossa cultura. “Há sempre uma expectativa de que existe alguém no comando” (PAPPA, 2004, p.24).

As marcas externas da autoridade e sua influência na auto-imagem (estima) dos alunos também são aspectos que, segundo Pappa (2004, p.23), os educadores devem considerar na reflexão sobre o importante papel social que desempenham.

Pappa (2004, p.25), seguindo Foucault, acredita que a liberdade, outra categoria fundamental na discussão sobre a indisciplina e a violência escolar, traz implícita o

[...] respeito ao outro, tolerância e sobretudo igualdade para todos e exclui o egoísmo a avidez e a guerra; [...] que o essencial não é libertar o indivíduo do Estado ou de outras instituições, mas de nos libertarmos, a nós mesmos, do Estado e de outras instituições [que a] recusa do indivíduo de se submeter à imposição do poder constituído caracteriza o exercício da liberdade e da autonomia (PAPPA, 2004, p.26).

Já a liberdade jurídica pauta-se pelo princípio de que ninguém é obrigado a fazer ou deixar de fazer, senão em virtude da lei, o que nos permite escolher apenas dentro dos limites legais. Tal liberdade, considerada fundamental porque garantida constitucionalmente, “[...] é tida como valor supremo em nosso ordenamento jurídico, e está no mesmo patamar da vida, da igualdade, da segurança [...] só comportando restrições mediante previsão legal [...]” (PAPPA, 2004, p. 26-27).

Pappa (2004, p.28) mostra que a “[...] inviolabilidade do direito à liberdade em todas as suas manifestações, incluindo-se aí, evidentemente, o das crianças e

adolescentes de ambos os sexos”, prevista no art.5º da Constituição Federal de 1988, espraia-se pela legislação infraconstitucional, particularmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990.), art. 16, incisos I a VII, que obriga a escola e seus agentes a respeitarem diversos direitos componentes da liberdade de crianças e jovens, como o de opinião e expressão (Inc. II.); brincar, praticar esportes e divertir-se (Inc. IV.). O autor acredita que, apesar das dificuldades que enfrenta, a escola ainda é lugar seguro, capaz de estimular uma cultura de paz e garantir esses direitos às crianças e adolescentes, evitando o abandono escolar e a marginalidade (PAPPA, 2004, p. 28).

A liberdade foi moldada historicamente, lembra Pappa (2004, p.29-31). Evoluiu do século XVIII, quando o liberalismo lutava contra o Antigo Regime e defendia abstratamente o mercado e a igualdade jurídica burgueses, para ser hoje uma liberdade condicionada aos fins sociais e à ética instrumental da sociedade de massas. Esta, por sua vez fragmentada, tornou-se “disciplinar” (ou “normalizadora”) desenvolvendo uma tecnologia de poder centrada na vida e no controle dos corpos/sujeitos que, paradoxalmente, dissolvem-se no coletivo e ao mesmo tempo nele buscam sua identidade.

Quanto ao poder, última categoria estudada, Pappa (2004, p.32) entende-o, conforme a arqueologia e a genealogia de Foucault, onipresente, resultado de “[...] uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade [...]”, caracterizado por se exercer a partir de inúmeros pontos, por ser imanente às relações sociais, simultaneamente objetivo e subjetivo, permanentemente resistido nas correlações de força pelos adversários.

No ambiente escolar, o poder assume contornos próprios, muitas vezes invisíveis aos que se atém apenas às relações institucionais entre professores, alunos e pais. Existe um micro-poder exercido entre os alunos, similar a um sistema de castas, que funciona a partir da divisão entre “populares” e “nerds” (dominantes e dominados), como nos seriados americanos. Ele paralisa suas vítimas, sujeitando-as ao isolamento, humilhações e agressões físicas, reificando-as (PAPPA, 2004, p.34-35).

Pappa (2004, p.35-38) exorta os professores a conhecer, desnudar e combater os mecanismos de ocultação desse poder que já atingiu 40% dos alunos do Ciclo

Básico em episódios de violência, na maior parte dos casos (60%), ocorridos em sala de aula.

Para o conhecimento dos mecanismos de poder, Pappa conta com as análises de Foucault, particularmente sua micro-física do poder que permite, na capilaridade das relações sociais, entender

[...] como as coisas acontecem no momento mesmo, no nível, na altura do procedimento de sujeição, ou nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos. Aprender a instância material da sujeição (FOUCAULT apud PAPPA, 2004, p.38).

Foucault, como nos informa o autor que estamos aplicando neste momento, estudou como a micro-física do poder possibilitou ganhos políticos e econômicos à burguesia que, posteriormente, reproduziu seus mecanismos em nível macro, globalizando-os. Mostrou que, a partir dos séculos XVII e XVIII, constituiu-se uma nova mecânica do poder não mais baseada nas antigas obrigações consuetudinárias, mas em uma vigilância que permite extrair dos corpos mais tempo e trabalho de forma a aumentar a eficiência das forças produtivas e do poder que as controla.

Esse poder, chamado disciplinar, criado pela burguesia e fundamental para a implantação do capitalismo e da sociedade industrial, é difícil de combater, pois não apenas obriga, mas também fala, age e produz. Nas palavras de Foucault (apud PAPPA, 2004, p.38): “Como o poder seria [...] fácil de dismantelar, se se limitasse a vigiar [...] mas ainda incita [...] produz; não é apenas olho e ouvido; faz agir e falar [...]”.

O poder disciplinador e a soberania estatal tornaram-se aos poucos simbiotes, mas enquanto aquele, em instituições como a escola, age através de estratégias globais e técnicas locais de dominação a fim de obter sujeitamentos individuais, este atua no plano do coletivo, apropriando-se das técnicas disciplinadoras e as usando, não sobre o corpo para obrigá-lo a produzir (ou, no caso da escola, a obedecer a normas), mas sobre “a multiplicidade dos homens”, tentando controlá-los. Trata-se, segundo Foucault (apud PAPPA, 2004, p.40-41), de um outro nível de poder, é o “biopoder” ou a “biopolítica do poder soberano”.

Para Pappa (2004, p.42), citando Foucault, o poder circula entre os níveis macro e micro, entre “um direito de soberania e uma mecânica polimorfa de disciplina”.

Entretanto, para a manutenção de um equilíbrio global das relações de força, o poder assume caráter indutivo, indo do particular para o geral: o poder disciplinador, utilizando o discurso das ciências humanas, extrapola as instituições regionais (escolas, hospitais, exércitos etc.) e atinge, numa escala inimaginável, todo o corpo social e o Estado. Por sua vez, a soberania estatal, ao reforçar o poder disciplinador pela normalização, torna-se inadequada para enfrentá-lo, sendo necessários outros recursos para esse fim.

Para o autor, precisamos indagar como a escola e os professores vêem o poder a fim de combatê-lo. Recorrendo a Foucault (PAPA, 2004, p.42), afirma que a escola e seus agentes, de maneira análoga às famílias e igrejas, constituem “outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e dos prazeres”: as sabatinas escolares (provas) tornaram-se confissões nas quais quem detém o poder não é quem fala/responde, mas quem escuta/interroga.

Mas é equivocado pensar o poder como unipolar. Ele é uma relação de forças que se manifesta em ações como incitar, induzir, desviar, facilitar, dificultar, ampliar ou limitar, consideradas por Foucault (apud PAPA, 2004, p.43) “categorias de poder”

Na sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault exemplificou como, na vida moderna, o poder age nas instituições, dominando corpos através do controle do tempo pelo relógio, primeira máquina automática de função social: “O tempo transformou-se em algo muito valioso economicamente. Time is money [...]. Perder tempo é pecado, segundo a religião, e a pontualidade passou a ser uma virtude” (FOUCAULT apud PAPP, 2004, p.43).

O poder, além de controlar o tempo e o espaço, também classifica (ordena/discrimina) e avalia os homens (alunos) pelo desempenho nos repetidos exercícios da domesticação dos corpos. Essa fórmula, extraída dos exercícios espirituais da Igreja, aplicada às escolas gerou um poder “modesto”, simples, que se vale do “olhar hierárquico”, do exame e da sanção para dominar os alunos (PAPP, 2004, p.44).

A domesticação dos corpos também foi estudada por Norbert Elias, lembra Pappa. A obra *O Processo Civilizador* do sociólogo alemão mostra uma cadeia de inter-relações e interdependências que, a partir das sociedades de corte, subordinou inclinações pessoais e momentâneas aos interesses superiores da realeza, acabou

com as irregularidades de comportamento, desenvolveu o autocontrole e impôs ritmo à vida civilizada (PAPPA, 2004, p.44). Tal ritmo, caracterizado por condutas temporalmente delimitadas, internalizou-se nas sociedades modernas manifestando-se na preocupação de alocar precisamente o tempo de todas as atividades.

Inseridas nesse contexto, as instituições escolares (como de resto e analogamente fazem todas as outras instituições) impõem prazos e horários; adestram seus membros inculcando condutas e valores; e, respaldadas por teorias do desenvolvimento, comparam alunos em diversos estágios (séries) para promovê-los ou retê-los, mantê-los ou excluí-los (PAPPA, 2004, p.45).

A escola controla, com a ajuda da Psicologia e da Psicopedagogia, não só o aprendizado, mas também as condutas, os corpos, disciplinando-os em benefício do biopoder, este poder soberano que, outrora representado pelo direito do Estado matar, aparece hoje, segundo Foucault (apud PAPPA, 2004, p.46) “[...] pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida”.

Não poderia ser diferente porque, conforme Foucault (apud PAPPA, 2004, p.47), a vida no capitalismo (a produção, a otimização do tempo, o consumo etc.) prevalece sobre a morte, influenciando a política, fazendo o biopoder “[...] qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero”. A escola seguindo essa tendência disciplina no seu espaço limitado os corpos dos alunos.

Segundo Pappa (2004, p.48), Foucault nos seus diversos estudos procura dar conta dos processos de objetivação que transformaram o homem em diferentes figuras de subjetividade: sua reificação, sua constituição em objeto do saber e as práticas/técnicas de subjetivação a que foi (é) submetido.

Para entender essa “subjetivação que assujeita o homem”, Foucault faz um diagnóstico da realidade, buscando as “redes de poder” que se estabeleceram no tempo de longa duração da história humana e as resultantes que se internalizaram no comportamento social e individual (PAPPA, 2004, p.48-50).

Outros estudiosos da longa duração, como Norbert Elias, perceberam que a contrapartida do monopólio da força pelo Estado é a criação de espaços de paz, como a escola, onde se exerce uma violência que, embora não seja de natureza física, obriga os indivíduos a um comportamento modelar, pena de sanção social:

Certos comportamentos admitidos na esfera privada não o serão na vida pública, na esfera profissional, ou social, e essa discriminação o indivíduo vai internalizando, muitas vezes via modelagem, dependendo da classe social a que pertença (ELIAS apud PAPPA, 2004, p.51).

Apropriando-se dos ensinamentos desses pensadores, Pappa resume sua metodologia para a compreensão do controle da conduta humana como “uma imersão no passado [que] ilumina a compreensão do presente” pela análise da “[...] estrutura das funções sociais, *das interdependências e suas implicações no comportamento humano*” e da maneira pela qual as mudanças institucionais afetam o comportamento individual e as relações interpessoais (PAPPA, 2004, p.53).

Retomando a análise dos mecanismos de poder, Pappa (2004, p.53-54) lembra que estamos numa época de transição de uma ordem jurídico-política para outra tecnocientífica empresarial em que muitos comportamentos são questionados e novas técnicas de controle social, como o marketing, são criadas para, junto com as instituições (famílias, escolas, igrejas etc.), com os novos saberes (psicologia, psiquiatria, psicopedagogia etc.) e as leis, domesticarem os corpos (adestrá-los) sem marcá-los fisicamente como outrora se fazia com os marginalizados .

Pappa finaliza a seção lembrando que é dever do profissional do ensino ser crítico no sentido dado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas (apud PAPA, 2004, p.55 e p.56):

Deve levar adiante o processo de esclarecimento histórico ajudando a sociedade a refletir sobre seus fundamentos, determinando os alicerces do conhecimento, expondo implacavelmente as imposturas de colegas, instigando a consciência dos estudantes e pondo a nu as mistificações das gerações anteriores.

E:

O professor que é representante de uma sala e discute com esses alunos seus problemas e seu futuro, creio está prestando relevante serviço à causa destes mesmos alunos.

No segunda seção, Pappa discute como surgiu o disciplinamento, as condicionantes da violência e as noções jurídicas de crime e ato infracional.

Segundo Sant'Anna, citado por Pappa (2004, p.59), o controle disciplinar dos corpos, de início função de instituições como a igreja, o Estado, exército, manicômios e a escola, tornou-se difuso e ilimitado por ser feito hoje através de inúmeras senhas de acesso a si mesmo criadas pela indústria de auto-ajuda. As técnicas de dominação evoluíram tanto que, sem nos darmos conta, chegam a detalhes, atingem aspectos banais da vida, como a moda, e contam com a ajuda dos meios de comunicação de massa para a sua difusão.

A disciplinarização escolar, ao impor pelo medo e coação as normas de conduta, cria um cidadão conformado e acrítico, prestando um desserviço à democracia. Nesse sentido, a indisciplina escolar não seria uma reação à violência dessa dominação, pergunta o autor? (PAPPA, 2004, p.60-61).

Ao traçar um histórico dos mecanismos disciplinadores, Pappa (2004, p.62-63), citando Cury, afirma que eles evoluíram de forma a tornar a dominação menos custosa, invisível, sem lacunas e irresistível, diminuindo os inconvenientes do poder. Embora comportem antagonismos, as disciplinas aparecem *a priori* como condicionantes sociais sem os quais podemos viver bem.

Ao tratar das reações à disciplina escolar, Pappa (2004, p.63-64), a partir de Morita e Smith, refere-se à violência inesperada e explosiva (*Ikinari gata*) e, principalmente da intimidação continuada, denominada *bullying* por alguns estudiosos. A primeira é caracterizada por ser a reação brutal, desfocada e inesperada de alguém que reagiu às humilhações ou frustrações sofridas; a segunda, muito mais freqüente, é a agressão repetitiva constituída de ameaças ou humilhações, que podem durar anos e passar despercebida. Atinge tanto alunos quanto professores, podendo ser praticada aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor e professor-professor.

Para alguns pesquisadores, está havendo um crescimento da incivilidade com o conseqüente aumento das crises e a perda do controle pelas instituições. Entretanto, pelas análises de Foucault, esta seria uma conclusão equivocada, pois, as instituições estariam na realidade refinando seus instrumentos de controle, tornando-os mais sutis, menos visíveis e mais eficazes (PAPPA, 2004, p.66-67).

A indisciplina escolar também seria fruto do desinteresse e da reação aos saberes e técnicas tradicionais de ensino, incapazes de competir com as mídias

modernas (PAPPA, 2004, p.67). A desvalorização dos professores, percebida pelos alunos de diversas formas e a carga simbólica negativa que a escola adquiriu ao assumir parte dos papéis que a igreja e as famílias desempenhavam acabaram contribuindo para o desprestígio do magistério, dos saberes acadêmicos e da escola além da canalização da violência cotidiana para a sala de aula (PAPPA, 2004, p.69-70).

A dominação do corpo pelas diversas disciplinas, retira-lhe o vigor político e aumenta sua força econômica “[...] e, ao que parece, atualmente a grande maioria das pessoas acaba assujeitando-se a uma série de situações que lhe são impostas” (PAPA, 2004, p.70). No caso das escolas, o estabelecimento das presenças e ausências, os mapas de sala, a programação etc. são os “múltiplos processos mínimos” de vigilância e codificação das atividades que exemplificam esse assujeitamento

Segundo Pappa (2004, p.72-73), a partir das análises de Heidegger e Foucault, o que somos e fazemos é em grande medida determinado por condicionantes históricas internalizadas difíceis de mudar porque, para isso, precisaríamos “quebrar os grilhões identitários da existência cotidiana”. Para Foucault o cotidiano e suas lutas são o palco e o espetáculo que os homens devem encenar para transformarem-se em pessoas singulares. Daí a importância de estudos que, além da evolução histórica, utilizam a análise factual para a compreensão do cotidiano escolar: poderão orientar as intervenções transformadoras dos profissionais do ensino.

Disciplina e punição sempre andaram juntas, não apenas de forma negativa ao se apenar a indisciplina, mas também positivamente ao submeter o corpo aos regulamentos, pois a sanção transcende o tempo da sua aplicação, assume caráter preventivo e educativo, e nunca parece injusta face ao comportamento tipo a ser evitado. Nas escolas há, inclusive, uma “liturgia da punição” que escamoteia o poder disciplinador através dos regimentos (PAPPA, 2004, p.74-75).

Como a ação do professor tem impacto muito grande nos alunos, deve-se ter cautela no uso das sanções e na limitação dos desejos dos alunos. Yves de La Taille, citado por Pappa (2004, p.76), propõe limitar as maneiras de realizar os desejos, mas não os desejos em si. Na busca do que é aceitável ou não muitas vezes o que se tem feito, segundo Foucault (apud PAPPA, 2004, p.74) , é apenas “construir uma nova tecnologia do poder de punir”.

A escola ao insistir na manutenção do pacto social pela disciplina não estará contribuindo para perpetuar as desigualdades sociais, pergunta Pappa (2004, p.77-79)? E como podem os jovens vivenciarem a disciplina e a ética num mundo que a nega? Os anarquistas propõem o fim de qualquer prática ou instituição que represente o domínio do homem pelo homem. Pensadores como Adorno, lembrando os Estados totalitários, alertam para o perigo de se usar a violência para combater a própria violência.

Pappa (2004, p.80), ao comentar os escritos de Pierre Bourdieu, aponta a necessidade de tratarmos a indisciplina como fenômeno relacional, contextualizando-o historicamente e o fato dos professores, investidos em uma função social específica, serem obrigados a cumpri-la, reproduzindo-a.

Depois de citar os diversos fatores que, para Blomart, propiciam a violência nas escolas (crise social, insegurança familiar, problemas emocionais, institucionais, ambientais etc.), Pappa (2004, p.81) aponta a tolerância como a ação mais estimulada em países da Europa para combater a violência escolar.

Outros trabalhos mostram que a disciplina não deve ser abandonada, mas valorizada como um instrumento organizativo e dirigida para a construção da auto-disciplina; que o exercício do poder deve ser substituído pela cooperação e que o professor deve ser um organizador da aprendizagem e não apenas um transmissor de conteúdos (PAPPA, 2004, p.83).

Voltando à questão da violência, Pappa (2004, p.84) depois de notar a falta de unanimidade na literatura internacional sobre o conceito de violência, reúne os estudiosos no assunto em dois grandes grupos: o daqueles que entendem a violência num sentido restrito ou jurídico, tomando por base a legislação penal; e o dos que a entendem de maneira ampla, como qualquer ameaça ou dano real à pessoa ou seus bens.

Lembra que a tipificação jurídica sempre é morosa e aquém das expectativas sociais, que os professores devem ouvir as vítimas da violência simbólica, oculta pela subjetividade, para desvelá-la e ampliar a consciência sobre esses atos, reprimindo-os.

E alerta, conforme Pierre Bourdieu (apud PAPA, 2004, p.84), que “[...] a violência do adolescente, que poderia ser vista como uma ruptura da ordem social,

principalmente com a escola, na verdade não passa de reprodução conformista da violência sofrida por eles próprios”.

Pappa (2004, p.86-87) utiliza em seu trabalho a notação internacional “microviolência” para agressões leves como insultar, brigar, mentir, ameaçar etc., típicos da indisciplina escolar, e “violência” propriamente dita para os casos graves de lesão corporal grave, porte de armas, morte etc.. E afirma, com Debardieux, que a violência, por ser historicamente constituída, pode ser prevista, o que dá margem para a prevenção, atitude preferível à repressão.

Na percepção de diversos estudiosos, a escola já não é mais um local seguro e pacífico, fato que deve ser explicitado para que não se minimizem os incidentes de violência que nela ocorrem e para tornar as ações contra esse fenômeno mais eficazes (PAPPA, 2004, p.87-88).

Nas diversas entrevistas que realizou com os professores da sua tese, Pappa (2004, p.88-89) notou as contínuas e contraditórias referências que faziam ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990.) – ECA: ao mesmo tempo que notam o avanço da legislação protetora, acusam-na de cercear o trabalho do educador.

Após diversos relatos de professores e considerações acerca das disposições do ECA, Pappa assinala que:

Muitos professores consideram que o ECA enfatiza mais os direitos que os deveres [dos alunos] e isso estaria gerando um desequilíbrio entre professores e alunos e muita falta de respeito para com os professores (PAPPA, 2004, p.100).

E arremata:

Como um profissional da educação poderá dar atendimento ao contido no artigo 53 desse Estatuto, no sentido de sua formação integral, preparo para o trabalho, pleno desenvolvimento de sua pessoa num clima de amedrontamento que vive, de falta de respeito, com crise de autoridade e baixos salários? (PAPPA, 2004, p.102).

Após afirmar que o ECA pode e deve ser aprimorado pelas contribuições dos educadores, lembra que o Estado brasileiro tem sido mau padrasto ao deixar de oferecer condições de vida dignas ao povo e particularmente aos professores para a fim de realizar seu trabalho. Os dispositivos legais que dispõem sobre uma educação de

qualidade como direito do cidadão e dever do Estado ficam assim como mero princípios programáticos, longe da sua realização efetiva (PAPPA, 2004, p.101-103.).

Na seção 3 (Procedimentos Metodológicos), Pappa descreve a realidade estudada e a metodologia de trabalho: a escola, os professores, alunos e os procedimentos que utilizou na pesquisa.

Oferece dados da rede de ensino de Maringá; de localização, histórico e organização da escola pesquisada; tabula um quadro (Quadro 1) e faz algumas considerações sobre as características de sexo, idade, curso de graduação, pós-graduação, tempo de magistério e trabalho em outra escola dos nove professores da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e da diretora entrevistados; especifica na metodologia de pesquisa que, ao longo de 2003, realizou observações e conversas informais com professores e alunos, participou de reuniões pedagógicas e de conselho de classe, aplicou individualmente um questionário para caracterizar a amostra e indagar sobre a indisciplina e logo após realizou uma entrevista com um roteiro de 14 itens pré-estabelecidos, com um tempo para livre manifestação; analisa o projeto pedagógico e as normas pertinentes à questão disciplinar do regimento da escola, fazendo algumas críticas quando à discrepância entre a linha construtivista recomendada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a observada nos documentos, centrada na transmissão e assimilação do conhecimento. Pappa (2004, p.109) propõe com essa metodologia “[...] apreender o real significado do que ocorre no interior da escola, as redes e as relações de poder, bem como as formas de resistência que se passam”.

Contextualizada a escola, feito seu histórico, caracterizados corpo docente, pedagógico e clientela, vistas as disposições regimentais disciplinares e pedagógicas para professores e alunos, Pappa apresentou, na seção seguinte (Seção 4), os dados coletados e a análise realizada.

A análise dos dados foi feita de acordo com as categorias autoridade, liberdade e poder, segundo o método indutivo, e complementada pelos fundamentos epistemológicos e técnicas de Bardin para a análise de conteúdo, de modo a se desvelar no discurso da escola o processo de assujeitamento dos indivíduos ao modelo institucional (PAPPA, 2004, p.112).

Pappa apresenta em uma série de quadros e gráficos as respostas para seus questionamentos:

- Quadro 2: Comportamentos mais freqüentes de indisciplina, segundo os professores;
- Quadro 3: Comportamentos considerados como violência.
- Quadro 4: Comportamentos presenciados na escola (dentro e fora da sala de aula).
- Gráfico 1: Causas da indisciplina.
- Gráfico 2: O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA estimula a disciplina? Justifique a resposta.
- Gráfico 3: Indisciplina x sexo.
- Gráfico 4: Faixa etária x indisciplina.
- Gráfico 5: Existe espaço para o exercício da autoridade na escola?
- Gráfico 6: Procedimento dos professores quando há violência.
- Gráfico 7: O que se orienta que o professor faça quando ocorre indisciplina?
- Gráfico 8: Professor encontra dificuldades para enfrentar a indisciplina?
- Gráfico 9: Alternativas que a escola pode propor.
- Gráfico 10: Indisciplina e desempenho acadêmico.
- Gráfico 11: Indisciplina e punição.
- Gráfico 12⁷: Papel do professor e seu nível de satisfação.

Ao fim e ao cabo Pappa (2004) tece algumas considerações sobre a necessidade de se delimitar melhor os limites entre a violência e a indisciplina; ampliar o conhecimento jurídico dos docentes; a relação que os professores fazem entre as condições sócio-econômicas e o desempenho/perspectivas dos alunos; a concepção utilitarista da educação e hedonista da vida por parte dos alunos e das famílias; a

⁷ As questões 10 e 14 sobre “efeitos da indisciplina no comportamento dos demais alunos” e “participação em treinamentos de mediação de conflitos” não foram tabuladas na forma de gráfico, por isso a discrepância de 12 gráficos para 14 questões.

assunção da culpa, mas não da responsabilidade pela indisciplina por parte dos professores; o desconhecimento e a insegurança em relação às disposições do ECA; a presença de estereótipos de gênero entre os professores; o fatalismo conformista e determinista em relação à indisciplina; a necessidade de legitimar a autoridade do professor pela competência pedagógica e não pela imposição; o descompromisso com ações efetivas de combate à indisciplina ao encaminhar o aluno para a orientação; o recuo dos professores diante do grupo de alunos; a falta de ação coletiva perante a indisciplina e o uso do “bom senso”; a relação entre indisciplina e aproveitamento; a desvalorização da carreira e a falta de treinamento específico para enfrentar as questões de indisciplina.

Além disso, Pappa (2004, p.154-155) afirma que os professores estão pedindo socorro, sentem-se impotentes e dominados, incapazes de reagir à indisciplina como se “os alunos estivessem por cima e os professores por baixo”; para eles, o ECA e a crise familiar são as causas dessa inversão que desprestigia e enfraquece sua autoridade.

Termina indagando como pensar o novo e a solução para tantos problemas, respondendo que “[...] os professores [...] mesmo sentindo-se livres para buscar uma saída, parece não terem encontrado o caminho a ser percorrido” (PAPPA, 2004, p.155).

ALVES (2002) analisa, por meio de observações em sala, a influência de fatores como conteúdo acadêmico, didática de aula e relações interpessoais nos comportamentos indisciplinados; para tanto se apóia teoricamente em autores diversos, em particular os ligados à teoria da complexidade. Divide a dissertação em cinco seções denominadas, respectivamente, “Cenas do Cotidiano Escolar”, “Reflexões Teóricas Sobre a (In)Disciplina”, “O Plano da Investigação”, “Apresentação dos Resultados e Análise dos Dados” e “Considerações Sobre a Complexidade das Cenas do Cotidiano”.

Na primeira seção, a autora descreve uma cena verídica de indisciplina em sala: uma professora, sem saber como reagir, é impedida de realizar suas atividades devido à atitude dos alunos que jogam ping-pong, futebol, cantam e assoviam; após o sinal ela se retira sem dizer uma palavra. É o ponto de partida para a autora questionar se o comportamento indisciplinado deve-se apenas aos alunos; se tal atitude não estaria

também relacionada a outros fatores mais complexos, como a própria instituição escolar, as famílias, a ausência de limites, as desigualdades e, inclusive, o despreparo dos professores em entender e lidar com tais situações (ALVES, 2002, p.3).

Reforçando a importância de estudar o tema indisciplina, Alves delimita seus objetivos, campo de investigação e parte da metodologia:

Neste sentido o presente trabalho tem por objetivo investigar se o conteúdo das aulas dos professores, a metodologia por eles utilizada para trabalhar tais conteúdos e os tipos de relações interpessoais presentes em uma sala de aula influenciam os comportamentos indisciplinados. [...] O campo de investigação foi o cotidiano de uma sala de aula de 5ª série do Primeiro Grau, de uma escola pública, estadual de Primeiro e Segundo Grau, no município de Piracicaba/São Paulo. A coleta de dados envolveu os seguintes instrumentos: entrevista, descrições das observações das aulas dos professores e dos comportamentos de alunos e professores e análise dos comportamentos observados (ALVES, 2002, p.6).

Adianta algumas conclusões, afirmando que a indisciplina deve-se muitas vezes ao desinteresse causado por aulas mal preparadas e mal conduzidas, didáticas inadequadas, conteúdos desligados da realidade do aluno, a falta de diálogo e de reflexão com os mesmos (ALVES, 2002, p. 6-7).

Explicita que a fundamentação que utiliza vem dos trabalhos de Ulisses F. Araújo, particularmente o livro *Indisciplina na Sala de Aula*; na revisão bibliográfica de pesquisadores da indisciplina escolar de diversas concepções e teorias psicológicas; e nos escritos de Edgar Morin sobre pensamento complexo, procurando obter “uma visão mais abrangente do sujeito e de suas relações” (ALVES, 2002, p.7).

Para Alves, a teoria da complexidade de Morin denuncia o equívoco do pensamento ocidental moderno, de herança cartesiana, de querer fragmentar e reduzir a realidade a leis racionais e abstratas: dividir a realidade em partes, reduzir o todo a essas partes e tomar a parte ou as partes como se fosse o todo. A complexidade, por sua vez, integraliza diversos campos disciplinares, aspirando ao conhecimento múltiplo, mas, sabidamente incompleto; ela lida com imensa quantidade de dados e inter-relações entre eles; aceita as incertezas, indeterminações e aleatoriedades do mundo real, sendo “de certa forma, [...] uma mistura de ordem, desordem e desorganização” (ALVES, 2002, p.10). Nas palavras de Morin, citadas por Alves (2002, p.11):

[...] a complexidade é a união da simplicidade e da complexidade; é a união dos processos de simplificação que são a seleção, a hierarquização, a separação, a redução, com outros contra-processos que são a comunicação, que são a articulação do que está dissociado e distinguido; e é o escapar à alternativa entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalista que apenas vê o todo.

O pensamento complexo de Morin permite, para Alves (2002, p.12), enxergar a escola e seus atores integrando

[...] os aspectos parciais e de totalidade em um mesmo ponto de vista [...] pensar nos sujeitos em nossas salas de aula [...] aceitando e tentando entendê-los em toda a sua complexidade, tanto a individualidade quanto a multiplicidade de relações que se estabelecem no meio em que vivem.

Utilizando os pressupostos da complexidade de Morin, Araújo constrói um modelo psicológico de sujeito que leva em conta sua historicidade, cultura, interesses e relação com o mundo, e que será utilizado por Alves (2002, p.14-15) na sua pesquisa. O sujeito (o ser humano) é, ao mesmo tempo, e sem que nenhum desses aspectos seja mais importante do que os outros, um ser biológico, social, afetivo e cognitivo capaz de sentir emoções, racionar e agir sobre o mundo a partir das contínuas e dialéticas interações que com ele estabelece. Esse modelo ajuda a compreender de que maneira as relações intra/interpessoais e o meio se estabelecem, as incertezas e aleatoriedades influenciam o comportamento humano e conseqüentemente a indisciplina escolar.

Na revisão bibliográfica sobre o tema indisciplina, Alves (2002, p.15-17) aborda a contribuição e as diferentes perspectivas de outros pesquisadores. Cita Carvalho e o esclarecimento que faz acerca dos diversos sentidos e contextos da palavra disciplina, acentuando a confusão entre os sentidos de aprender os conteúdos de um campo do conhecimento humano e o de estabelecer regras de conduta. Para Carvalho (apud ALVES, 2002, p.17-18) a disciplina possibilita a criação e deve ser conduzida na sala de aula pelo professor: “[...] o aprendizado pressupõe a posse de uma disciplina [...] de regras que a constituem e possibilitam. Daí então a necessidade de alguém que ensine, como [...] um professor [...]”.

Alves (2002, p.19) concorda com Castro que a disciplina escolar, sob esse aspecto, é muito mais a parte de um processo de aprendizagem do que a simples manutenção da boa ordem.

Sônia França, autora citada por Alves, toma a indisciplina como uma quebra do pactuado coletivamente, uma ruptura com o *status quo* ético e político, os dois prismas sob os quais avalia esse fenômeno.

Apoiada nas idéias de Hannah Arendt em *A Condição Humana*, França enxerga a indisciplina como um desvio comportamental resultante do recolhimento dos homens ao mundo privado e do controle deste pela esfera pública. Os indivíduos despolitizam-se, interessados nos problemas domésticos, e a indisciplina surge no espaço escolar devido à incapacidade de resolverem coletivamente os conflitos; a educação se mercantiliza, pois, os interesses tornam o conhecimento venal e descartável; por fim, a hierarquia e a disciplina, necessárias para a realização das finalidades políticas, degradam-se em instrumentos que se valem da violência para manter o poder e a autoridade constituídos (ALVES, 2002, p.19-21).

O aspecto ético da indisciplina abordado por França e citado por Alves relaciona-se à crença, de tradição foucaultina, de que, no mundo moderno, os juízos valorativos e os comportamentos associados são manifestações verdadeiras dos sentimentos. As manifestações de indisciplina seriam, sob essa ótica, reações às condutas normatizadoras impostas ao sujeito moral por espaços (escola e sala de aula) que se distanciaram da função humanizadora de constituir indivíduos autônomos eticamente (ALVES, 2002, p.21-23).

Guirado, autora de tradição foucaultiana lembrada por Alves, trabalha a questão da indisciplina a partir da trilogia poder, dispositivo e saber, entendendo que o “poder é exercício que se faz sempre nas práticas sociais (dispositivos) sendo ocasião da constituição de um saber ou de saberes específicos que, por sua vez, atribuem um caráter de naturalidade aos dispositivos do poder” (GUIRADO apud ALVES, 2002, p.23).

A grande contribuição de Foucault, para Guirado, é a percepção de que o poder não se materializa ou se personifica, mas que se estabelece através de uma rede de relações macro e micro sociais, de um jogo de forças cuja resultante no mundo

moderno é o chamado “poder disciplinar”, voltado mais para o controle dos corpos do que para os castigos. Guirado afirma que a vigilância constante, as sanções normalizadoras e os exames, próprios do poder disciplinador, criam tanto o autocontrole quanto a indisciplina, sendo inadequadas as “culpabilizações localizadas” que tentam encontrar “mocinhos ou bandidos” porque “[...] nem professores, nem alunos são culpados pelos embates no ensino, pela indisciplina no cotidiano escolar [porque] o perfil da relação [i.e, a indisciplina] é delineado por efeito dessa rede de poder” (GUIRADO apud ALVES, 2002, p.23).

Lajonquière, citado por Alves, ao analisar a indisciplina infantil sob a ótica da psicanálise, afirma ser inútil e fadado ao fracasso a pretensão dos educadores de conhecer e trabalhar a singularidade subjetiva do agir indisciplinado. Para ele não há uma essência psicológica da (in)disciplina que permita, a partir do seu conhecimento e manejo pelos professores, aproximar a criança do comportamento ideal, “educando-a”.

A visão tradicional sobre a (in)disciplina escolar liga-se a percepção da criança como um “adulto em desenvolvimento” que precisa de orientação específica para maturar suas capacidades psicológicas. A contrapartida dessa visão idealizada ou “psicologizada” da educação é a realidade da indisciplina, do comportamento desfocado que se afasta do modelo disciplinar adotado. Romper com esse modelo permitiria aos educadores não só livrarem-se do mal estar profissional, mas também reinventar o cotidiano escolar (ALVES, 2002, p.25-27).

Passos (apud ALVES, 2002), por exemplo, em parte baseada nos trabalhos de Enguita, alerta para a fragmentação e dicotomização do fazer pedagógico por concepções que opõem o tradicional ao novo, o conteúdo ao método, a disciplina à indisciplina, contribuindo para simplificá-lo e abonar posicionamentos equivocados como o do professor, sujeito, e aluno, objeto silencioso e dócil da aprendizagem. Adepta da pedagogia crítica, Passos defende a inclusão da cultura e da vivência estudantil/professoral como referenciais do processo educativo e da reflexão sobre a (in)disciplina escolar (ALVES, 2002, p.27-29).

Rego, inspirada em Vygotsky, propõe uma análise da indisciplina escolar de forma mais ampla e integradora que as tradicionalmente feitas. Afirma que a indisciplina é, simultaneamente, fenômeno psicológico e sociocultural que diz respeito à família e à

escola, “principais agências educativas”. Daí duas importantes implicações: a escola não pode abrir mão do seu papel disciplinador (reputando-o de responsabilidade apenas familiar) e deve assumir a parcela de responsabilidade que lhe cabe pela indisciplina estudantil (ALVES, 2002, p.29-31).

Yves de La Taille relaciona (in)disciplina, moral e vergonha, citando Freud e Piaget, para afirmar que os comportamentos disciplinados ocorrem desde a infância não só pelo medo de se perder a proteção dos pais, mas também o afeto. Esse temor afetivo estrutura, por sua vez, a percepção do olhar de censura ou de aprovação do outro, base para o sentimento de vergonha e de aceitação das normas sociais de conduta.

Sem desconsiderar a complexidade da indisciplina enquanto fenômeno complexo multideterminado, caindo no reducionismo ou no moralismo ingênuo, La Taille, segundo Alves (2002), chama a atenção para as conseqüências do enfraquecimento contemporâneo dessa percepção do outro e desse sentimento de vergonha:

Pensemos de forma extrema: se o essencial da imagem que os alunos têm de si (e querem que outros tenham deles) inclui poucos valores morais, se seu “orgulho” alimenta-se de outras características, é de se esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado, e nem a considerar seus atos de desobediência como correspondentes a uma imagem positiva de si (afirmação da própria dignidade, como no caso da revolta contra a autoridade). Não sentirão nem vergonha, nem orgulho de suas balbúrdias. Não sentirão nada. O olhar reprovador do professor não terá efeito: seus cenários são outros, suas platéias são outras. (LA TAILLE apud ALVES, 2002, p.35).

Alves afirma que a indisciplina não resulta essencialmente de falhas psicopedagógicas, mas sim do papel que representa simbolicamente a escola e a moral para as pessoas. Os professores não devem descurar das suas obrigações profissionais, particularmente das relações com os alunos, o que significa, sem abrir mão do papel disciplinador, jamais humilhá-los e contribuir para, segundo La Taille (apud ALVES, 2002, p.36), estabelecer “um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais e diálogo franco entre olhares éticos. [Pois] Não existe democracia se houver completo desprezo pela opinião pública”.

Guimarães, citada por Alves (2002, p.36-37), baseada nos estudos de Michel Maffesoli, trata da violência e indisciplina produzidas pela própria escola. Elas seriam fruto do papel homogeneizador da instituição, que insiste em tratar todos os alunos da mesma maneira, submetendo-os a espaços e regras comuns, além da incompreensão dos professores acerca do papel ambíguo e violento que exercem na sala de aula quando desconsideram a teia de relações que ali se estabeleceu à revelia das normas escolares. Ao atentar para as características dos seus alunos nas atividades pedagógicas, a escola reduziria a homogeneização e os conflitos que tem de enfrentar.

Aquino, na sua obra *Do Cotidiano Escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*, aponta para a substituição da imagem idílica da escola pela de um campo de pequenas guerras. Para ele a escola tem uma tradição autoritária, militar e elitista que remonta, no Brasil, ao século XIX e aos governos das décadas de 1960/80; não está adaptada hoje a uma clientela que, por conta das transformações político-sociais, foi absorvida pelo sistema educacional brasileiro, mas não se subordina às regras criadas para aquela antiga escola. Esse novo “sujeito histórico” constituiria, para Aquino (apud ALVES, 2002, p.39-40), “[...] uma força legítima de resistência e produção de novos sentidos, ainda insuspeitos à instituição escolar”.

Do ponto de vista psíquico, Aquino, segundo Alves (2002, p.41-43), chama a atenção para a necessidade de parceria entre professores e famílias, principais agentes educativos, para que estas realizem o importante trabalho de socialização primária, pré-requisito para a ação pedagógica. É nessa ação pedagógica que Aquino vê uma grande possibilidade de enfrentar a indisciplina, pois, o professor comprometido com o trabalho deve reinventar os conhecimentos e as metodologias de ensino, atraindo o aluno para uma nova disciplina escolar, a do encantamento e da persistência em aprender. O verdadeiro educador atua dialogicamente com o educando, investe nos vínculos concretos e não idealizados que com ele estabelece, mantém-se fiel ao contrato pedagógico com a classe, e mostra-se aberto às invenções e mudanças necessárias.

Aquino também lista algumas hipóteses freqüentes entre os professores para explicar a indisciplina escolar: a de que o aluno de hoje é desrespeitador, não tem limites devido à permissividade dos pais e é desinteressado. Critica-as observando que se baseiam em evidências equivocadas e falsos conceitos como o saudosismo, a

moralização deficitária dos pais, a percepção do conhecimento escolar ultrapassado e desestimulante, a problemas individuais e anteriores aos alunos, e ao fato de não levarem em conta o ambiente escolar. Lança uma hipótese explicativa da indisciplina: ela é um sinal de que a intervenção pedagógica não ocorre satisfatoriamente em relação aos seus objetivos (ALVES, 2002, p.47).

Para a Aquino (apud ALVES, 2002), a reflexão sobre a (in)disciplina tem de levar em conta o que se ensina (conteúdo), como se ensina (método) e, principalmente, para que se ensina (ética). O professor para enfrentar a indisciplina tem de preservar seus compromissos com o conhecimento e não com a moralização; garantir a relação com o aluno, resolvendo os conflitos da sala de aula na sala; estabelecer e manter o contrato pedagógico com a classe.

Como os problemas disciplinares envolvem, na sua maioria, questões éticas, Aquino propõe cinco regras para enfrentá-los: entender que o aluno indisciplinado manifesta um problema da relação com a sala; que os alunos não são aqueles idealizados, mas os que se encontram ali; jamais abrir mão do conhecimento como motivo da aula; sempre experimentar novas estratégias didáticas; fazer com competência, generosidade e prazer o trabalho docente (ALVES, 2002, p.47-49).

Alves recorre, ainda, aos trabalhos de Ulisses Araújo nos quais disciplina e moralidade estão associadas, não de maneira direta (pois nem toda transgressão às regras tem fundamento moral como no caso do enfrentamento do arbítrio), mas de forma complexa, com múltiplas causas, o que exige da escola adequar-se aos “[...] interesses da sociedade pós-moderna [...]” (ARAÚJO apud ALVES, 2002, p.49), abrindo-se democraticamente para a “construção de valores universalmente desejáveis” (ARAÚJO apud ALVES, 2002, p.51).

Araújo (apud ALVES, 2002, p.51) recomenda que a escola trabalhe sete importantes aspectos relacionados à indisciplina: “[...] os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e a natureza das relações interpessoais; os valores; a auto-estima e o autoconhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola”.

Mais detalhadamente, Araújo sugere tratar os conteúdos através de temas transversais, abordados interdisciplinarmente, aproximando-os da realidade dos alunos;

a metodologia deve privilegiar os aspectos dialógicos, reflexivos e de tomada de consciência dos educandos, através de práticas reflexivas, conceituais concretas e práticas experienciais; as relações interpessoais devem ser democráticas e pautarem-se pelo respeito e admiração mútuos; quanto aos valores, eles devem ser universalmente desejáveis, como os contidos implícita ou implicitamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos: a justiça, o altruísmo, a cidadania, a busca virtuosa da felicidade etc.; a auto-estima deve ser reforçada pelos educadores e colegas, direcionando as capacidades e energias individuais para ações coletiva e socialmente relevantes; o autoconhecimento deverá ser estimulado pelas práticas reflexivas contribuindo para a ampliação da auto-estima e a aquisição dos valores universalmente aceitos; por fim, a gestão escolar deve abrir-se democraticamente em dois níveis através de assembléias que reúnam para os assuntos do todo escolar, direção, corpos docente e discente, e funcionários; e, para os acadêmicos *stricto sensu*, direção e professores (ALVES, 2002, p.52-59).

Alves encerra a revisão teórica lembrando Morin e a teoria da complexidade. Os autores e teorias que trataram da indisciplina escolar, por ela revistos, apresentaram facetas de um todo que também se manifesta nessas facetas, o que pode perturbar os ávidos pela simplificação:

Se esta leitura perturba àqueles que gostariam de encontrar explicações simples [...] ela é coerente com a idéia do pensamento complexo. Como afirma Morin, a complexidade aponta problemas e não soluções. [...] Entender o cotidiano de uma sala de aula e os comportamentos disciplinados e indisciplinados ali presentes, nos remete necessariamente à busca de referenciais como esse e deve nos afastar de buscas simplistas que mutilam e cegam a realidade (ALVES, 2002, p. 60).

E a questão operacional da autora é: “O conteúdo da aula, a metodologia empregada para trabalhar tais conteúdos, e o tipo de relações interpessoais presentes numa sala de aula influenciam o comportamento indisciplinado?”. Para investigá-la, faz outras perguntas:

Os conteúdos escolares se aproximam da realidade dos alunos? São contextualizados? Os alunos demonstram interesse pelos conteúdos

apresentados?; A metodologia das aulas está presa à transmissão e ao autoritarismo? Como se dão as relações interpessoais na sala de aula? (ALVES, 2002, p. 62-63).

Assim, objetiva a racionalidade de Morin (apud ALVES, 2002) no que diz respeito ao modo de compreender a complexidade dos fenômenos: por meio de perguntas e não por meio de respostas.

A metodologia de Alves baseou-se na análise qualitativa das categorias escolhidas, desenvolvida a partir de observações sobre o trabalho realizado e as entrevistas feitas com sete professores da 5.^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Piracicaba, SP, ao longo de duas semanas consecutivas, em um período integral de aulas.

A classe/turma, objeto da pesquisa, foi escolhida de maneira intencional, a partir da solicitação dos professores e da direção da escola, por ser, segundo eles, a que apresentava maiores problemas disciplinares e por ser, também, uma série de transição para os alunos, os quais saem de uma situação de uma única professora para a de vários, com possíveis diferentes linhas pedagógicas, com dificuldades para adaptação, o que, no todo, aumenta a possibilidade de conflito.

As observações e entrevistas permitiram levantar a rotina dos professores, a organização espacial da sala, os conteúdos das aulas, as metodologias dos professores e, juntamente com a análise qualitativa, responder à questão principal supra mencionada (ALVES, 2002, p.63-65).

A sala de aula descrita por Alves (2002, p.67-68) tinha 33 alunos, era pequena, a ponto da mesa dos professores ficar no canto para não atrapalhar a visão dos alunos, quente e pouco ventilada; suja, com paredes riscadas, carteiras mal conservadas ou quebradas pelos arrastões e brigas; não havia material de apoio para professores e alunos; aliás, eles já chegavam para as aulas agitados e arrastando as carteiras, possível manifestação de protesto contra a qualidade daquilo que lhes era oferecido.

Alves, centrada nas questões dos conteúdos, metodologias e relações interpessoais, passa às descrições do cotidiano das aulas dos professores “Lírio” de Inglês, “Rosa” de Matemática, “Acácia” de Português, “Tulipa” de Educação Física, “Bromélia” de História, “Violeta” de Geografia e “Margarida” de ciências, nomes fictícios adotados por razões éticas.

À exceção das aulas das professoras Tulipa e Margarida, a avaliação feita por Alves mostra um descompromisso profissional para com o conteúdo, a metodologia da aula e os relacionamentos: os professores não se dedicavam a tratar os conteúdos de maneira clara, adequada à faixa etária e contextualizada; pouco se importavam com o andamento das aulas e aparentemente esperavam o tempo passar; não se importavam com os alunos ou com os problemas que por ventura tivessem e não conheciam seus nomes; ou se portavam de maneira autoritária ou abriam mão da autoridade, ignorando ou encaminhando os alunos-problema para outras instâncias (ALVES, 2002, p.69-148).

Alves, na última seção, *Considerações Sobre a Complexidade das Cenas do Cotidiano de Uma Sala de Aula*, levanta três pontos complementares para a reflexão: a existência dos alunos-problema, a necessidade de reinventar o trabalho pedagógico e a complexidade do tema indisciplina escolar.

Vale dizer que por aluno-problema a autora descreve o seguinte: são os que apresentam acentuada conduta indisciplinada, perturbando sobremaneira o andamento das aulas. Nas observações que fez da turma, Alves (2002, p.14-152) detectou a existência de um menino com essas características, designando-o por “aluno A”. Na investigação junto à coordenação e direção da escola, percebeu que as condutas indisciplinadas de “A” “eram fruto de uma família desestruturada, com episódios de violência paterna” e, por isso, a tendência à exclusão mais do que à integração de “A”, por parte dos professores, manifestava a grande dificuldade de trabalhar a diversidade e reinventar as práticas pedagógicas, sugestões de Aquino para enfrentar a indisciplina.

O absenteísmo mostrou-se outro grande complicador das práticas pedagógicas e das relações interpessoais no ambiente escolar. As faltas constantes, as licenças, as substituições intempestivas e mal preparadas, impediam o adequado cumprimento da programação, prejudicavam a compreensão dos conteúdos, e contribuíram para desenvolver nos alunos a sensação de abandono, de serem relegados a um segundo plano, além de enfraqueceram os vínculos de afeto e respeito na sala, causas, para Aquino, da indisciplina observada (ALVES, 2002, p.153-154).

Alves (2002, p.155-156) finaliza sua dissertação reafirmando a responsabilidade dos educadores e da escola pelos comportamentos indisciplinados. Assinala a necessidade de pensarmos a indisciplina como um fenômeno multidimensional e

complexo, no sentido dado por Morin, e que o recorte feito não tentou esgotar esse tema, mas apenas dar uma contribuição para o seu entendimento.

Outro autor que analisamos, Berton (2005), propõe, através de pesquisa realizada em duas escolas, lançar um olhar sobre o tema da indisciplina nas escolas públicas, abordando não só questões de ensino e aprendizagem, mas a gama de elementos e fatores que geram, influenciam ou propiciam tal fenômeno nos agentes da educação.

A dissertação compõe-se da introdução, com os objetivos e justificativa da pesquisa, quatro seções para o desenvolvimento, e as considerações finais da autora.

A primeira seção expõe a metodologia utilizada e discorre sobre a aplicação desta metodologia; a segunda, trata da inclusão e das relações na instituição escolar; a terceira, das cultura escolar e das políticas educacionais; a quarta e última seção, das questões relacionadas à sociedade na qual a escola se insere e dos indivíduos envolvidos nos processos educativos.

Berton expõe, na introdução do seu trabalho, os motivos do estudo sobre indisciplina e violência escolar, e as conclusões a que chegou com os anos de magistério: para ela, a violência não tem relação somente com a competência profissional do educador; há outros fatores a serem observados e estudados:

A competência profissional é um elemento importante, mas não fundamental para compreender essa violência tão frustrante. Existem relações a serem estabelecidas com a cultura do lugar, e dos alunos, sua origem, suas expectativas e as expectativas de seus pais em relação à escola, entre outras coisas (BERTON, 2005, p.10).

A autora se propõe a analisar os elementos internos e externos que geram a violência e a indisciplina escolar; os processos históricos e sociais que as causam; e, a impotência dos educadores diante dessa situação. Berton afirma que a escola trata da disciplina como fim e não como meio do processo educativo, e conclui:

A indisciplina pode ser então um sintoma de um problema na estrutura da organização escolar, que é resultado de uma desordem estrutural

originária da sociedade com reflexos na escola e também produzido no interior da instituição educacional pela sua constituição cultural, histórica, política, social, hierárquica específica (BERTON, 2005, p.15).

Na seção 1, a autora expõe sua metodologia de estudo baseada na realização de entrevistas, questionários, análise de documentos da instituição escolar e observações diretas da escola. Berton relata sucintamente os entraves que dificultaram a aplicação da metodologia proposta, o processo em que isso ocorreu, e expõe a análise dos dados colhidos.

A inclusão e as relações na instituição escolar é o título da seção 2, na qual a autora reflete sobre a indisciplina como uma forma de reação dos indivíduos às diversas formas de exclusão, mostra de resistência ao sistema de poder, seja ele representado pelos professores ou pela própria instituição escolar (BERTON, 2005, p.105). Para a autora, a indisciplina é sintoma de desordem social e não apenas educacional; contudo, assevera que diversos fatores da política educacional agravam tal desordem, a violência e a indisciplina nas escolas.

Discorrendo sobre o histórico e a trajetória da educação infantil no Brasil, Berton ressalta que a democratização da educação no Brasil não proporcionou gratuidade com qualidade, principalmente no Ensino Fundamental:

O histórico descaso no tratamento do Ensino Elementar, hoje Ensino Fundamental, e da Educação Infantil, especialmente quando se trata do ensino público e gratuito não pode ser desconsiderado, e, é preciso dizer, caracteriza uma cultura ora de resistência, ora de conformismo diante da precariedade diante das condições de implementação e manutenção da escolaridade pública, obrigatória e gratuita, com prejuízo, é claro, do requisito da “qualidade”, rebaixada quase sempre, em nome da universalização (BERTON, 2005, p.110).

Berton afirma, atentando para o fato de que “a prática nem sempre condiz com as teorias”, que os indivíduos tendem a ver o processo educativo como “domesticação” das crianças, o oposto das teorias de Piaget sobre “autonomia” da criança e dos discursos teóricos que fundamentam, ou visam fundamentar, as práticas pedagógicas:

O sujeito social inserido nesse discurso, a saber, a criança real, [...] necessitando de cuidados para desenvolver-se totalmente e apta para receber um tratamento que a torne autônoma, não é o mesmo sujeito social inserido nas práticas (“não discursivas”, por assim dizer) com

necessidade de ser dominada em seus instintos para conformar-se ao modelo institucional (BERTON, 2005, p.111).

As atitudes “autônomas” dos sujeitos sociais, crianças ou alunos, na prática do cotidiano escolar, sofrem, segundo a autora, grande resistência dos educadores por serem contrárias às “estratégias de dominação, poder e força necessárias à manutenção da ordem” ditadas pelas instâncias hierárquicas superiores que seriam as “amarras” das quais os profissionais da educação não conseguem se libertar (BERTON, 2005, p.112).

Um episódio presenciado por Berton, no qual um aluno toma a iniciativa inesperada de atender a um telefonema, é usado para ilustrar como os educadores se posicionam diante de uma suposta “ruptura da ordem estabelecida”: como um ato “anormal” visto como uma possível ameaça à ordem da instituição, pois pode desencadear atos similares por parte do mesmo aluno ou de outros por ele incentivados.

A escola, segundo Berton, também é responsável pela descaracterização da infância, efeito do real objetivo de condicionar as crianças para “reconhecer e utilizar as convenções, os padrões e as regras de conduta do mundo adulto”. Embora algumas escolas considerem importante a criança viver sua infância, com características e necessidades particulares, a autora assevera que: “[...] a regra escolar é uma herança de convenções para o bom convívio entre as pessoas e de forma geral, não há espaço para a infância” (BERTON, 2005, p.115).

Para a autora, a barbárie é produzida pela escola nas relações entre os alunos e a instituição que:

Fechada em si mesma e na necessidade de cumprir e fazer cumprir suas normas mobiliza, para isso, muitas estratégias de dominação e relações de força e de poder que não se resumem ao domínio de um saber específico, mas tem a ver inclusive com „quem detém maior força” (física, econômica, política.” (BERTON, 2005, p.115).

A escola movida pelo dever de impor regras, condutas e rotinas se torna também “bárbara”, segundo Berton (2005, p.116), pois violenta a herança de um grupo social e lhe impõe uma cultura estranha. Citando Bourdieu (BERTON, 2005, p.117), afirma que a indisciplina seria a consequência ou o caos provocado pelo “dilaceramento do *habitus*”, pois o aluno é obrigado a “se abrir”, conformar-se, e até mesmo incorporar

uma realidade muito diferente da sua. O “outro”, a instituição escolar, impõe uma mudança na identidade do “eu” da criança e esta imposição encontraria resistência, originando a indisciplina.

O papel do educador também é discutido através de observações a respeito da posição do professor diante do aluno. Para Berton (2005, p.118), é no processo de relacionamento, de criação de vínculos entre a escola e o aluno, que se constroem as subjetividades; mas, “[...] a construção da subjetividade fica, nesse caso, atrelada aos papéis domésticos (pai, mãe, tio, tia)”. A autora não se posiciona diante desta subjetivação, contudo a problematiza, levantando o questionamento: “A professora precisa ser „tia” para se responsabilizar pela afetividade inerente às relações humanas que se estabelecem na escola?” (BERTON, 2005, p.118).

Na terceira seção, Berton (2005, p.119) discorre sobre como as políticas educacionais implicam a “[...] dinâmica do cotidiano escolar, compondo culturas escolares específicas”. Um grande entrave para a concretização das políticas de inclusão é a inexistência de uma infraestrutura básica nas escolas (estrutura física e profissionais qualificados), dificultando e até inviabilizando o cumprimento das tarefas necessárias à inclusão.

Citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação, transformado em 09 de janeiro de 2001 na Lei 10.172, Berton (2005, p.122) destaca como a questão da inclusão é tratada nas políticas educacionais do Estado, afirmando que “[...] muitas das aspirações educacionais inclusivas foram eliminadas, em nome da regulação do mercado” no texto final deste segundo documento.

Embora nos documentos oficiais haja vários discursos sobre a “inclusão” e “escola para todos”, a realidade mostra um distanciamento contínuo entre os que possuem recursos e os que não os tem, pois “[...] são oferecidos „pacotes mínimos” para a maioria [e] pacotes mais sofisticados, de acordo com as possibilidades econômicas do interessado” (BERTON, 2005, p.127).

O Poder Público não está focado no acesso universal à educação de qualidade, pois tem um interesse mercadológico em atrair investidores para área da Educação Infantil, algo muito criticável para a autora, pois, “[...] se a educação é de fato um direito

da criança desde o nascimento, é preciso que o Poder Público se responsabilize por ela, seja ela atrativa ou não para as entidades privadas” (BERTON, 2005, p.131). A subordinação da educação aos interesses do mercado impossibilita o desenvolvimento dos conteúdos curriculares indicados pela Lei de Diretrizes e Bases porque, segundo Berton, eles são contrários aos interesses sociais (públicos).

As disposições das políticas educacionais têm relação direta com a constituição cultural das escolas e com o surgimento da indisciplina no ambiente escolar, alerta Berton, pois o que está na lei (o direito de todos a uma educação de qualidade) não é colocado em prática. Ao contrário, são favorecidos os mais abastados e desfavorecida a maioria da população, os pobres e miseráveis, pois o jogo econômico das instituições escolares fomenta a “[...] exclusão dos menos adaptados e a sobrevivência dos mais aptos ou mais fortes” (BERTON, 2005, p.135).

Problemas da inclusão, como a formação de classes numerosas e a presença de portadores de necessidades especiais sem o professor preparado ou um especialista que saiba lidar com as dificuldades básicas, propiciam o surgimento da indisciplina que nada mais é, afirma a autora, do que uma “manifestação ou um sintoma do „mal-estar” na escola” (BERTON, 2005, p.137).

Este mal-estar vem de um sistema educacional inadequado à realidade brasileira, que não responde às necessidades do ensino-aprendizagem das instituições, dos professores e dos alunos. Para Berton o sistema educacional brasileiro deve garantir o processo de aprendizagem, tornando-se eficaz. A indisciplina não deve ser vista como um dificultador, mas sim como um sinal de que tal processo não está “indo bem”.

As concepções sobre a cultura escolar, na qual a escola se insere, e a relação entre ambas (escola e cultura escolar), são discutidas na seção 4.

Com a ajuda do referencial teórico de Michel Foucault, Berton (2005, p.144) procura estabelecer uma “compreensão da constituição da cultura escolar” com base nas relações de poder, na hierarquia de posições e funções, e na detenção do conhecimento por uns que dominam os demais, os chamados “leigos”.

Com a ajuda das concepções de Wittgenstein, Clifford Geertz, Norbert Elias e Bosi, a autora faz uma breve reflexão sobre a “cultura do lugar”, “cultura e civilização”,

“cultura escolar”, “sociedade e indivíduo”, relacionando-os e asseverando que no encontro e confronto entre tais culturas é que surgem os diversos casos de disciplina e indisciplina.

Sob essa ótica, os conflitos encontrados nas escolas entre funcionários, administração, direção, coordenação, professores e alunos seriam oriundos dos embates sociais e culturais e da tensão produzida no próprio interior do ambiente escolar (BERTON, 2005, p.154).

Apoiada na leitura de Norbert Elias, Berton afirma que os objetivos e interesses dos indivíduos são singulares e nem sempre comuns, portanto a sociedade nem sempre partilha dos mesmos interesses, embora os indivíduos convivam e tenham uma relação constante de subordinação e domínio uns sobre os outros. A sociedade encontra resistência ao “impor” seus interesses sobre os indivíduos, o que leva a conflitos e tensões na relação entre “o todo” e “as partes”. Tais tensões e conflitos aparecem como indisciplina, uma forma de reação do indivíduo à imposição dos valores, objetivos e interesses da escola: “A indisciplina tem sua origem na sociedade como um todo e reflete-se na escola e em muitas outras formas de expressão dos relacionamentos sociais” (BERTON, 2005, p.157).

A indisciplina, para Berton, é uma ocorrência individual de perda de autoridade, cuja origem situa-se em níveis mais amplos da sociedade, e reflete uma resistência do indivíduo ou do grupo à adesão ou incorporação à uma identidade coletiva.

A escola, “[...] lugar privilegiado da transmissão do legado cultural da humanidade” (BERTON, 2005, p.168), favorece a exclusão dos marginalizados por preferir a inserção ou iniciação dos alunos economicamente inferiores no universo cultural comum em detrimento daqueles com maior poder econômico.

Berton (2002) sugere, para diminuir a resistência dos alunos e conseqüentemente a indisciplina no ambiente escolar, que as escolas públicas se organizem de forma diferente, atentando mais para a contemplação do *habitus* e do *ethos* das camadas populares menos favorecidas, de forma a não depreciar sua cultura.

Nas considerações finais, a autora observa que a indisciplina incomoda, mas é vista com normalidade, como parte do cotidiano escolar. Para enfrentá-la, propõe o

estranhamento, a rejeição desse comportamento tido como normal, natural e imutável dentro das escolas. Devemos perceber que “[...] a disciplina e a indisciplina são produtos de culturas, políticas, sociedades, histórias e relações específicas, cabendo a reflexão e a busca de soluções por seus agentes” (BERTON, 2005, p.185).

Zandonato (2004), nosso último autor, pesquisou as questões da indisciplina nas instituições escolares, e as relações entre professor e aluno sob as perspectivas moral e institucional; para tanto, acompanhou as atividades de três escolas públicas, com classes da terceira série do Ensino Fundamental, no município de Presidente Prudente.

Sua dissertação traz uma introdução e seis seções com reflexões, conceituações, exposição de metodologia e análises.

Na introdução, a autora afirma ser a violência um problema social constante e um dos fatores que mais interferem na relação professor-aluno, e que irá focar foca sua abordagem nessa relação, particularmente em seus aspectos morais, embora não desconsidere o papel da família na educação infantil e no cotidiano escolar.

Ela justifica sua opção:

[...] alguns autores, ao discorrerem sobre a indisciplina, apontam para a percepção do professor, relacionando-a ao desenvolvimento moral do aluno, embora outros interpretem a indisciplina como forma de resistência a práticas institucionais já cristalizadas e excludentes (ZANDONATO, 2004, p.14).

Para a maioria dos professores, a indisciplina relaciona-se à moralidade: as crianças não têm educação porque não aprenderam em casa a se comportar, daí a importância de se pensar o aspecto moral da indisciplina

No primeira seção, Zandonato expõe conceitos sobre violência e indisciplina. Citando Menin, Zandonato (2004, p.16), aborda a violência escolar como um reflexo da violência social, exterior ao ambiente escolar:

[...] a violência na escola encontra-se em relações conflituosas e danosas entre professores e alunos, e dos alunos entre si. [...] resultado do reflexo e da reprodução de outras violências que nos cercam, da violência na sociedade, da violência da escola e da do próprio indivíduo.

A autora afirma que a violência pode ser proveniente da “falta de poder”, pois, lembrando Hannah Arendt, quem detém o poder não necessita de coerção para impor sua autoridade. Contudo “[...] há casos de professores que usam de formas violentas mesmo tendo o domínio do poder, seja ele institucionalizado pelo lugar que ocupa, ou pela competência no domínio de situações” (ZANDONATO, 2004, p.17).

A violência não se restringe ao aspecto físico, atinge o psicológico e o moral por meio de intimidações, ameaças, coação, humilhação e outras formas de se subjugar outrem. Embora a indisciplina seja tratada como violência por muitos autores, é objetivo de Zandonato traçar as diferenças entre os termos.

Lembrando Júlio Groppa Aquino, a autora identifica a dificuldade da escola em atender aos alunos que não correspondem às expectativas e às “[...] visões idealizadas pelos professores, direção escolar e outros funcionários” (ZANDONATO, 2004, p.20).

Com Piaget, a autora defende que a indisciplina, se causada pelo desconhecimento das normas não é um ato de rebeldia, mas sim a consequência da desorganização das relações dentro da instituição; já a indisciplina contra as normas é a “desobediência insolente” (ZANDONATO, 2004, p.22).

Na seção dois, a autora aborda a indisciplina sob a perspectiva moral, utilizando-se das teorias de Piaget, Durkheim e Kant.

Partindo do princípio de que há um vínculo moral entre a disciplina e a relação professor-aluno, a autora discorre sobre os conceitos de autonomia e heteronomia e apresenta as concepções de Durkheim a respeito da questão: “[...] a disciplina é essencialmente moral para Durkheim (1974) e tem o objetivo de realizar uma certa regulação nas condutas e levar o indivíduo a determinados horizontes limitando-os” (ZANDONATO 2004, p.28). Para Durkheim, a disciplina é fundamentada na moral e no domínio do adulto sobre a criança, através de práticas de punições e coerções; a disciplina e a imposição autoritária do adulto sobre a criança seriam os fatores que levariam a moral única (a moral adulta) ser incorporada pela criança.

Zandonato (2004) afirma, citando Kant, que o papel da instituição escolar é o de educar/instruir e disciplinar. Para Kant, a disciplina necessita de práticas coatoras que obriguem o aluno a usar sua liberdade consciente que ela está submissa à autoridade

do professor ou do adulto, embora a obediência às regras e à disciplina impostas deva ser motivada pelos princípios morais que regem as leis e não pelo dever de cumpri-las.

Para retomar a reflexão sobre o desenvolvimento moral da criança, Zandonato (2004, p.34) recorre a Piaget e suas concepções a respeito da autonomia e heteronomia do indivíduo: “O desenvolvimento da moralidade afasta o indivíduo da heteronomia, levando-o para a autonomia moral, prioritária para o trabalho em um ambiente de cooperação e solidariedade”.

A escola, por ser um “ambiente socializador”, é indispensável para a formação e o desenvolvimento moral do indivíduo. Tal desenvolvimento deve gerar seres moralmente autônomos, pois, segundo Piaget, “as relações humanas devem ser fundamentadas em princípios de cooperação e reciprocidade” (ZANDONATO 2004, p.35).

A indisciplina sob uma perspectiva institucional é abordada na terceira seção. Nela a autora caracteriza a indisciplina escolar como reflexo ou reprodução do que ocorre fora dos muros, e consequência da incapacidade em tratar as singularidades: os diferentes sujeitos atrapalham o tratamento homogêneo que a instituição quer dar aos indivíduos e a indisciplina aflora diante desse despreparo em conviver com a pluralidade.

Para Guimarães, autor citado por Zandonato (2004, p.47), a dificuldade da escola em trabalhar com as diferenças, “[...] desperta a força da resistência daqueles que não aceitam imposições (o que) caracteriza a escola como um espaço em que é constante a tensão entre forças antagônicas”.

A autora assinala o fato dos professores se renderem à indisciplina dos alunos, ficando sem ação, culpando as famílias por não educarem seus filhos, demonstrativo que “[...] a escola está recebendo indivíduos com os quais ela não gostaria de lidar, pois não está preparada para lidar com as diferenças” (ZANDONATO, 2004, p.47).

Contudo Zandonato (2004, p.51) defende que o professor não é o único responsável, pois diversos fatores contribuem para que se instaure a tensão no ambiente escolar, e que a relação professor-aluno é uma forma de combater ou até prevenir o surgimento da indisciplina, desde que acompanhada de práticas que priorizem a cooperação entre os indivíduos, a reciprocidade e o respeito.

A relação entre o professor e seus alunos teria de ser repensada, reestruturada e redirecionada: “Não há nesse sentido lugares fixos a serem ocupados como aprendiz e mestre, mas um meio propício para o desenvolvimento de uma relação recíproca: a do conhecimento” (ZANDONATO, 2004, p. 52).

Embora deva haver parceria entre professor e alunos, Zandonato (2004, p.52) defende “a distinção de papéis” e a consciência do dever de ensinar e do dever de aprender.

Na seção 4, Zandonato (2004) discorre sobre a metodologia da pesquisa, faz um breve relato da forma como foi feito o contato inicial com as escolas, as reações dos professores e alunos, e cita algumas situações interessantes que se deram durante a observação realizada. Sequencialmente a autora apresenta uma caracterização das três escolas pesquisadas e também uma caracterização dos alunos e professores dessas escolas para então dar início à Seção 5 de sua tese, que apresenta a análise dos dados colhidos.

Na primeira escola a autora afirma ter observado a utilização de elementos religiosos nas práticas escolares e conclui que tal utilização tinha como objetivo moralizar e normatizar os alunos. A professora impunha sua autoridade para a classe: “Não há, portanto, construção de regras com os alunos e, conseqüentemente, consciência autônoma sobre essas regras, pois são regras impostas” (ZANDONATO, 2004, p.77).

Na sala de aula, observa a autora, todas as atividades e atitudes eram orientadas pela professora; os alunos se faziam obedientes e não questionam as atividades, o que, para Zandonato, não assegurava a aprendizagem, apenas uma reação mecânica. O que há neste caso é um “[...] respeito unilateral. [...] obediência que não pode ser interpretada como positiva, pois inibe ações autônomas, inibe a democracia, a cooperação, o respeito mútuo e, conseqüentemente, o desenvolvimento moral” (ZANDONATO, 2004, p.83). Zandonato (2004, p.86) concluiu que os alunos não desenvolveram uma moral autônoma, pois a atitude obediente e comportada dependia da presença da professora e, nos momentos em que estavam sozinhos, muitas vezes não se respeitavam.

Defendendo o desenvolvimento de uma moral autônoma, a autora afirma que são necessárias discussões, conversas entre o professor e o aluno para conjuntamente elaborarem regras de convivência, refletirem sobre valores e formularem soluções coletivas para os problemas encontrados.

Na Escola 2, a autora observou certa autonomia dos alunos em atividades extra-classe como na chegada, no café da manhã e nos intervalos, pois todos se organizam sem a presença dos professores, brincando e conversando. Na sala de aula, a professora permitia aos alunos decidirem sobre a realização das atividades, em grupo ou individualmente, o tempo de duração etc. Contudo, tal atitude, vista inicialmente como positiva, não obtém resultados satisfatórios, pois os alunos acabam deixando de realizar as atividades e atrapalhando os colegas que tentam seguir o roteiro da aula estipulado pela professora. A ausência de regras não é positiva para o desenvolvimento da moral autônoma dos alunos e é a maior causa de indisciplina, pois traz consigo dois grandes prejuízos: não leva os alunos à reflexão dos valores e nem à participação efetiva no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Zandonato então comenta e analisa a pesquisa na Escola 3. Em especial, a observação de líderes que exerciam “poder” sobre os outros alunos, coagindo-os; controlavam a desordem (o que nem mesmo a professora conseguia fazer) e se faziam respeitar nas atividades de Educação Física. A cultura da comunidade influencia de maneira tensa a cultura escolar: “[...] a equipe escolar conseguiu criar uma relação de respeito com a comunidade, se compararmos a situação atual aos relatos de experiências entre escola e comunidade em anos anteriores” (ZANDONATO, 2004, p.109).

As relações entre os alunos dentro e fora da escola são originárias umas das outras e os conflitos na escola refletem seu entorno (ZANDONATO, 2004, p.109).

Ao apresentar as respostas dos questionários entregues aos alunos e às professoras das salas observadas durante a pesquisa, a autora concluiu que as respostas da professora da Escola 1 não auxiliaram no exame das situações observadas, enquanto as respostas das professoras das Escolas 2 e 3 serviram para compreender melhor a postura das mesmas e para confirmar as observações.

Nas considerações finais da Seção 6, Zandonato (2004) trata das regras escolares das unidades observadas na pesquisa. Na Escola 1, elas eram impostas pela professora ou pela coordenação/direção da escola; na Escola 2, as regras existentes não eram apresentadas, discutidas pelo professor, muito menos respeitadas pelos alunos; já na terceira escola, as regras se restringiam ao aspecto burocrático da organização escolar e, por isso, não tinham eficácia real.

A autora também discute as formas de controle exercido pelos professores da Escola 1 sobre os alunos. Segundo o questionário respondido pelas crianças, essas formas apresentam o caráter coercivo das punições e ameaças. O resultado é comentado por Zandonato (2004, p.164):

As crianças inicialmente aceitam as regras dos mais velhos por respeito unilateral, mas a persistência de medidas coercivas do adulto, sobre a criança, conseqüentemente, será a conservação de uma moral heterônima.

Todas as professoras afirmam conversar com os alunos para resolver os conflitos; contudo, ressalta Zandonato, somente os alunos da Escola 2 concordaram com tal afirmação nos questionários da pesquisa. A conversa, segundo a autora, deve ser dialógica: tanto o professor quanto o aluno tem de expor suas idéias e, caso isto não ocorra, o diálogo professor-aluno “[...] não terá senão (re)afirmado a relação unilateral entre esses sujeitos” (ZANDONATO, 2004, p.167).

Analisando o “lugar da autoridade”, a autora concluiu que, na Escola 1, a professora manifesta sua autoridade por meio da coação, propiciando a indisciplina como “forma de resistência às imposições” (ZANDONATO, 2004, p.170); na Escola 2, não há “lugar de autoridade” ocupado pelo professor e há total ausência de regras; e, na Escola 3, a autoridade do professor é contestada pelos alunos.

Segundo Zandonato (2004), há problemas na compreensão do papel institucional do professor e do aluno nas três escolas pesquisadas.

Na Escola 1, professor e alunos têm seus papéis bem definidos e fixos, mas para Zandonato (2004, p.176) isso é prejudicial pois “[...] não permite trocas ou a minimização do distanciamento incontestável pela própria função e posição que ocupam na instituição”; na Escola 2, nem professor nem alunos se ocupam

efetivamente das suas funções e “na classe a autoridade está indeterminada” (ZANDONATO 2004, p.176); por fim, na Escola 3, não há o reconhecimento das funções que professora e alunos devem desempenhar: eles não aceitam a autoridade dela, e ela é descrente em relação ao interesse que têm pelo aprendizado.

Zandonato (2004, p.182-185) conclui que o reconhecimento da autoridade está ligado aos “valores próprios do ambiente em que esses alunos convivem”, e que a indisciplina, vista sob a perspectiva moral e institucional, deve-se ao fracasso da relação professor-aluno provocado pela desconsideração dos papéis e funções esperados institucionalmente.

Encerramos nossa revisão bibliográfica com algumas observações sobre os autores e seus trabalhos. Não temos condições de criticá-los (no sentido kantiano), mostrando os limites e as possibilidades das suas pesquisas, referenciais teóricos, resultados e conclusões a que chegaram, mas podemos reforçar (talvez com tintas carregadas) certos traços que, a nosso ver, contrastam ou harmonizam com a percepção que desenvolvemos em relação aos incidentes disciplinares.

Pappa (2004) fundamentou suas pesquisas na obra de Michael Foucault e criticou a concepção de indisciplina escolar entre professores do Ensino Fundamental utilizando suas categorias de poder e disciplina, e sua percepção de uma “microfísica” das relações de mando e subordinação que impregnam o tecido social.

As conclusões de Pappa (2004) apontam para o desconhecimento e a incompreensão dos professores em relação às “reais” condições geradoras da indisciplina (sua “arqueogenealogia”), fato que, apesar da boa vontade docente em resolver o problema, acentuaria a insegurança e o temor em relação aos alunos.

Sem entrarmos no mérito das suas conclusões, assinalamos a parca atenção dirigida às estruturas estruturantes dos agentes escolares em relação à indisciplina, isto é, à maneira pela qual as disposições sociais e de classe se cristalizaram nos alunos e professores, orientando suas percepções e ações no espaço escolar, particularmente no que se refere ao comportamento normatizado esperado pela instituição.

Alves (2002), por sua vez, utiliza em suas pesquisas o referencial teórico criado por Edgar Morin, principalmente sua Teoria da Complexidade, e a apropriação que Ulisses F. Araújo dele faz, na obra *Indisciplina na Sala de Aula*.

A percepção da indisciplina pela autora ganha riqueza ao utilizar os pressupostos da complexidade para recusar as simplificações causais (cartesianas), repudiar as dicotomias reducionistas (como as oposições entre disciplina e indisciplina, professores e alunos, bem e mal...), e propor a integração de aporias e contradições em uma mesma percepção fenomênica, mais rica e poderosa em termos explicativos e operacionais do que as teorias não-complexas.

Entretanto, influenciada por Araújo, Alves (2002) aborda a indisciplina por um viés psicopedagógico que privilegia as relações interpessoais de caráter ético (moral) entre professores e alunos, estabelecidas em sala por força das atividades pedagógicas *estricto senso* (pelas dinâmicas das aulas). Deriva daí sua preocupação em estudar como metodologias, conteúdos e práticas docentes influenciam o relacionamento professor-aluno e provocam indisciplina.

A despeito da revisão bibliográfica de Alves (2002) trazer autores como Foucault, tal abordagem, ao que parece, relega a um segundo plano aspectos estruturais do fenômeno indisciplina, como a posição social dos agentes escolares e o impacto que esse posicionamento e as concepções simbólicas associadas produzem em seus comportamentos (in)disciplinados.

Por sua vez Luis Silva (2002), apesar da extensa pesquisa bibliográfica (analisou a produção teórica sobre indisciplina durante os últimos dez anos no Brasil) e da crítica aos fundamentos dos trabalhos analisados (dividiu-os, conforme a abordagem dos autores, em dois grupos: os de matriz psicológica e os de matriz política), propõe superarmos os problemas metodológicos ligados à compreensão do fenômeno indisciplina através de um referencial antropológico-filosófico de natureza metafísica.

Alegando que a parcelização dos saberes, típica das ciências, inviabiliza a compreensão holística do ser humano e das suas manifestações, tais como a indisciplina escolar, Luis Silva (2002) afirma que a única maneira de entendermos esse fenômeno é através de categorias filosóficas, associadas a estudos antropológicos, que

integrem e expliquem valores (a Ética) e condutas humanas (in/disciplina) a partir de um patamar superior da existência, o do “Espírito Humano”.

Tal abordagem, ao mesmo tempo “crítica do espontaneísmo psicológico e do poder foucaultiano”, na expressão de Luis Silva, deixa-nos, entretanto, a dificuldade, talvez intransponível para quem não utiliza esse referencial metafísico, de conseguir “[...] a compreensão dialética que leva à projeção do corpo em Corpo Próprio e à projeção do Psiquismo em Espírito” (SILVA; L., 2002, p.125), principalmente para nós que tentamos associar e criar conhecimentos a partir de uma pesquisa de campo amostral.

Berton (2005), também por nós analisada, deseja, em suas pesquisas sobre indisciplina nas escolas públicas, articular elementos “externos” e “internos” do processo educativo, relacionando-os ao aparecimento da indisciplina.

Para ela, a indisciplina é uma disfunção do sistema de ensino, “[...] um sintoma de um problema na estrutura da organização escolar [...] resultado de uma desordem estrutural e originária da sociedade [...] também produzido no interior da instituição educacional” (BERTON, 2005, p.15.).

Na sua análise, as políticas educacionais, marcadas pelo descaso e pelo descompasso entre o prometido e o efetivado, têm impacto profundo na formação da cultura escolar e nas percepções de alunos e professores sobre aquilo que se deve ou não fazer, gerando comportamentos indisciplinados. A percepção dos agentes escolares sobre a indisciplina é a de que esse comportamento é incômodo, mas natural, e propõe o estranhamento e sua rejeição para combatê-lo.

Berton (2005) assinala corretamente as influências cultural e institucional na criação de comportamentos e percepções, mas equivoca-se ao perceber a indisciplina como disfunção estrutural, e não como parte das estratégias de adaptação ou reação à estrutura social/cultural vigente, com vistas à obtenção de vantagens pessoais.

Por fim Zandonato (2004) que aborda a indisciplina sob o prisma moral e institucional, pesquisando tais aspectos em classes da terceira série do Ensino Fundamental da Rede Pública.

Inspirada pelas teses de Piaget, Zandonato (2004, p.35) relaciona desenvolvimento moral da criança com disciplina escolar, afirmando que a escola é “[...]”

ambiente socializador indispensável para o desenvolvimento moral [...] baseado em princípios da cooperação e reciprocidade”.

Ao tratar especificamente das relações entre a instituição escolar e a indisciplina, Zandonato (2004) acredita que esta é reflexo ou reprodução do que ocorre fora dos seus muros.

Sendo assim, uma das razões dos professores não estarem preparados para lidar com comportamentos e aptidões distintas, vendo-os como manifestações de indisciplina e não como mostra da diversidade estudantil, é a incapacidade social de tratar os indivíduos com equidade e aceitar o convívio com a pluralidade de opiniões e comportamentos.

O descumprimento dos papéis institucionais esperados e/ou a ilegitimidade a eles atribuída pelos docentes e alunos também são vistos por Zandonato (2004) como causa do fracasso da relação professor-aluno e, conseqüentemente, do aparecimento da indisciplina escolar.

As observações de Zandonato (2004), embora apontem corretamente para as influências sociais sobre o ambiente e valores escolares, insistem em considerar a indisciplina como um “desvio” moral e institucional resultante do fracasso das relações professor-aluno, ambos incapazes de cumprir os papéis que deles se esperam.

Nossa perspectiva, parcialmente contrária a Zandonato (2004), é que o fenômeno da indisciplina, sofre influência do social e, por isso, é manifestação de uma maneira de ser e pensar já estruturada (pelas contingências sociais e culturais), mas também é um fenômeno estruturante de novos jeitos de agir e jogar com a realidade que os indivíduos utilizam nas suas disputas pelo capital social e simbólico.

2 ALUNOS E FAMÍLIAS – PESQUISAS E CARACTERIZAÇÃO.

As informações a seguir derivam das pesquisas feitas em 2004 com alunos e famílias do Ensino Fundamental II (7ª e 8ª séries) pertencentes à unidade escolar do SAE em Piracicaba.

O SAE, responsável pela elaboração dos questionários aplicados pelas unidades conveniadas (vide anexos), denominou as pesquisas de “Quem são as feras” e “Quem são as famílias das feras”, referências ao leão, animal símbolo desse sistema, e à aprovação nos vestibulares (leão o rei dos “bichos”, dos calouros da faculdade).

As respostas foram registradas e encaminhadas à matriz do SAE, em São Paulo, para a tabulação dos dados. Posteriormente, a tabulação foi entregue a cada escola a fim de que efetuassem as análises pertinentes e utilizassem as informações resultantes para a elaboração das suas estratégias pedagógicas e de marketing (captação alunos). No caso específico da unidade SAE de Piracicaba, os dados tabulados não foram analisados nem utilizados pela direção para qualquer ação específica, pedagógica ou de marketing.

Em anexo, reproduzimos todas as questões de múltipla escolha das duas pesquisas (alunos e famílias). Para cada uma das questões de cada pesquisa, a partir dos dados enviados pelo SAE, elaboramos e acrescentamos uma tabela e um gráfico que nos permitiram obter informações sumárias de conteúdo sócio-cultural, econômico, pedagógico e de marketing fornecidas pelos alunos e famílias.

Dispomos, abaixo, as informações obtidas das tabelas e gráficos criados; primeiro, as referentes às famílias, depois aos alunos. Utilizaremos essas informações em seção posterior para analisar o perfil dos alunos e das suas famílias relacionando-os aos incidentes disciplinares.

1. “Quem são as famílias das feras?”

A. Características sócio-econômicas das famílias

São famílias com 3 ou 4 pessoas (em 69% dos casos⁸) que, em sua maioria (84%), possuem 1 ou 2 filhos matriculados na escola⁹ na proporção de 27% no Ensino Fundamental II (5^{as} a 8^{as} séries) e 43% no Ensino Médio (1^{os} a 3^{os} anos)¹⁰.

Dessas famílias, a maior parte (72%) consegue reunir diariamente seus membros por mais de 4h, poucas (8%) entre 2h e 4h, e apenas uma minoria (2%) alegou quase não ter tempo para se reunir¹¹.

A maioria das pesquisadas (71%) sempre residiu no mesmo local ou residiu durante muito tempo (entre 10 e 20 anos)¹², geralmente (para 69% delas) em imóvel próprio, embora porção significativa (24%) em imóveis alugados ou cedidos¹³.

Todas utilizam os serviços de um ou mais bancos: 35% o Banespa, 26% o Banco do Brasil, 23% o Itaú, 19% o Bradesco, 18% o Unibanco, 17% a Caixa Federal, e 13% outro banco não especificado na questão¹⁴. Todas também têm algum tipo de seguro (predominando o de carros, seguido pelo de saúde e de vida)¹⁵.

A renda mensal média da maior parte dessas famílias (50%) está entre R\$ 2mil e R\$ 5mil, 20% possuem renda entre R\$ 5mil e R\$ 10mil, apenas 3% acima de R\$ 10mil, e 20% abaixo de R\$ 1mil¹⁶.

Pai e mãe são responsáveis pelo orçamento doméstico na maioria (47%) delas; para 31%, apenas o pai; para 11%, apenas a mãe; para 3%, pais e irmãos; para 1%, mãe e irmãos; e em 1% dos casos, o próprio aluno¹⁷.

Questionadas sobre a atividade/setor de trabalho do pai, 22% das famílias responderam que ele é autônomo, 38% que trabalha no setor de comércio e serviços, 13% na indústria, 6% na agricultura, 3% está desempregado e 2% aposentado¹⁸.

⁸ Vide gráfico G4FAM em anexo.

⁹ Vide gráfico G1FAM em anexo.

¹⁰ Vide gráfico G2FAM em anexo.

¹¹ Vide gráfico G25FAM em anexo.

¹² Vide gráfico G7FAM em anexo.

¹³ Vide gráfico G14FAM em anexo.

¹⁴ Vide gráfico G16FAM em anexo.

¹⁵ Vide gráfico G17FAM em anexo.

¹⁶ Vide gráfico G9FAM em anexo.

¹⁷ Vide gráfico G8FAM em anexo.

¹⁸ Vide gráfico G12FAM em anexo.

Em relação à atividade/setor de trabalho da mãe, 41% das famílias responderam que ela trabalha no setor de comércio e serviços, 35% que é “dona de casa”, 4% que está aposentada, 3% que trabalha na indústria, e 3% na agricultura¹⁹.

Da renda que dispõem, 40% das famílias responderam destinar entre 20 e 40% do total para a educação dos filhos; 11%, de 40 a 50%; 5%, mais de 50%; e 6%, menos de 10%²⁰.

B. Características culturais e do universo simbólico das famílias.

Em 59% das famílias, o pai tem curso superior (destes, 11% com pós-graduação); em 20%, o Ensino Médio; em 5%, o Ensino Fundamental; e em 4% das famílias, ele não chegou a completar o Fundamental²¹.

Quanto ao grau de instrução da mãe, em 53% das famílias, elas têm curso superior (destas, 9% com pós-graduação); em 35%, o Ensino Médio; em 4%, o Ensino Fundamental; e em outros 4%, o Fundamental incompleto²².

Das atividades que mais valorizam, 33% das famílias assinalaram as religiosas, 24% as culturais, 11% as esportivas, 6% outras não especificadas, 4% as filantrópicas, e 4% as atividades artísticas²³.

Ao avaliarem o investimento que fazem em relação à educação dos filhos, 37% delas acreditam que é indispensável e vale o sacrifício; 24% que é indispensável, mas muito sacrificado; 5% que esse investimento é muito caro; 3% que é investimento dispensável; e 6% não responderam ou entendem de forma diferente e não especificada na questão²⁴.

Já com o lazer, 32% das famílias gastam menos de 10% da renda que possuem; 26% delas, de 10 a 20%; 9%, de 20 a 50%; e apenas 1% das famílias mais de 50%²⁵.

Quantidade significativa (41%) das famílias tem TV por assinatura em casa; 29% não e outros 30% deixaram de responder a questão²⁶; proporção maior (76%) assina

¹⁹ Vide gráfico G13FAM em anexo.

²⁰ Vide gráfico G27FAM em anexo.

²¹ Vide gráfico G10FAM em anexo.

²² Vide gráfico G11FAM em anexo.

²³ Vide gráfico G18FAM em anexo.

²⁴ Vide gráfico G22FAM em anexo.

jornal (e desses, 51% o jornal local), contra 3% que não o faz²⁷; quanto às revistas, 22% delas assinam *Veja*, 9% *Cláudia*, 8% *Superinteressante*, 7% *Época*, 5% *Isto É*, mas 50% não assinam revista alguma²⁸.

Questionadas sobre o número de celulares, 58% das famílias responderam que possuíam 1 ou 2 aparelhos; 15%, 3 ou 4; 2%, 5 aparelhos ou mais; e 7% delas não possuíam aparelho algum²⁹.

Quanto à forma de acessarem a internet, 25% afirmaram ser através de linha discada com provedor gratuito; 21% idem, com provedor pago; 14% usam Speedy; 6% outro local que não a residência para acessá-la; 5% não a usam; e 23% delas não responderam à questão³⁰.

Apenas 6% das famílias responderam que nenhum de seus membros possui e-mail e, embora 24% delas nada tenham assinalado, 60% possuem um integrante, alguns ou todos com essa ferramenta de comunicação³¹.

Quanto à responsabilidade pelos assuntos escolares, em 51% das famílias o pai cuida do financeiro e a mãe do pedagógico; em 22% delas, o financeiro e o pedagógico fica a cargo da mãe; e, para 11%, o financeiro e o pedagógico está a cargo do pai³².

Dos projetos familiares para o futuro dos filhos, 53% das famílias desejam que eles cursem alguma universidade (26% querem universidade pública); para 23% a escolha deve ser dos filhos (com ou sem a participação da família); para 4% tem de ser um projeto ligado à formação profissional, e para 1% à formação cultural³³.

Solicitadas a indicar uma universidade para os filhos, 40% das famílias escolheram a USP, 30% não responderam, 18% a UNICAMP, 6% outra não especificada na questão, e 4% a UNESP³⁴.

Em relação ao futuro dos filhos e do país, 46% das famílias assinalaram estarem otimistas em relação aos filhos e ao país; 18% acreditam que isso depende do que

²⁵ Vide gráfico G28FAM em anexo.

²⁶ Vide gráfico G31FAM em anexo.

²⁷ Vide gráfico G32FAM em anexo.

²⁸ Vide gráfico G33FAM em anexo.

²⁹ Vide gráfico G26FAM em anexo.

³⁰ Vide gráfico G39FAM em anexo.

³¹ Vide gráfico G40FAM em anexo.

³² Vide gráfico G6FAM em anexo.

³³ Vide gráfico G19FAM em anexo.

³⁴ Vide gráfico G43FAM em anexo.

ocorre no mundo, mas estão otimistas; 5% assinalaram NDA (Nenhuma das Anteriores); 4% estão otimistas em relação ao filho e pessimistas em relação ao país; 1% está pessimista em relação ao filho e otimista em relação ao país; e 23% não responderam à questão³⁵.

Ao serem questionadas sobre a intensidade com que tratam certos temas, 60% das famílias assinalaram que discutem muito sobre drogas; 50% muito sobre religião; 40% pouco sobre sexo; 40% pouco sobre política; 40% muito sobre sexo; 38% muito sobre violência; 35% pouco sobre religião; 23% muito sobre política; 17% pouco sobre drogas; 11% pouco sobre violência; e 10% não responderam³⁶.

Em relação aos problemas sociais que gostariam de receber orientação, o somatório das respostas que as famílias deram (podiam assinalar mais de uma alternativa), resultou em 186% para drogas (lícitas ou não), 68% para as DSTs (incluindo Aids), 39% para gravidez precoce, 8% para doenças mentais e 2% para doenças ocupacionais³⁷.

Quanto à ação em relação às drogas, 65% das famílias assinalaram que a escola deveria estabelecer parcerias com instituições ligadas à prevenção; para 59%, fazer campanhas de combate ao uso; para 27%, palestras sobre o assunto; para 26%, repelir duramente qualquer envolvimento com drogas; para 5%, liberar o uso; e, para 1%, ela não deveria tratar desse assunto³⁸.

Dos motivos que levariam a tirar o filho da escola, 64% das famílias assinalaram problemas com drogas, 63% o custo das mensalidades, 31% a indisciplina, 23% a (in)segurança, 16% a falta de atividades, e 16% os problemas com professores³⁹.

Quanto às formas de se combater a violência social, 75% das famílias responderam um Judiciário melhor, 40% o fim dos privilégios carcerários, 24% a imposição de trabalhos forçados, 9% a implantação da pena de morte, 8% a adoção de penas mais longas, 6% a implantação da prisão perpétua, e 5% o aumento da repressão (prisão)⁴⁰.

³⁵ Vide gráfico G38FAM em anexo.

³⁶ Vide gráfico G47FAM em anexo.

³⁷ Vide gráfico G35FAM em anexo.

³⁸ Vide gráfico G36FAM em anexo.

³⁹ Vide gráfico G21FAM em anexo.

⁴⁰ Vide gráfico G37FAM em anexo.

Solicitadas a indicar as profissões com credibilidade, 49% das famílias assinalaram a de bombeiro, 45% a de médico, 34% a de professor, 30% a de engenheiro, 18% a de jornalista, 13% a de servidor público, 12% a de advogado, 11% a de publicitário, 6% a de policial, 4% a de militar, 3% a de político, e 10% não responderam⁴¹.

Das figuras públicas que mais admiram, 49% das famílias assinalaram Dráuzio Varella, 48% Guga, 40% Jô Soares, 31% Fernando Henrique Cardoso, 24% Lula, 14% Pedro Bial, 13% Rubens Barrichello, 11% Ronaldo, 8% Gilberto Gil, 6% Paulo Maluf, 2% Marta Suplicy, e 4% não responderam⁴².

Ao avaliarem o desempenho do governo Lula, 5% das famílias consideraram ótimo, 18% bom, 41% regular, 10% ruim, e 3% péssimo⁴³.

Para 58% dessas famílias, o bom ensino e a presença de bons professores são decisivos para a escolha da escola, para 42% um método de ensino moderno, para 39% a mensalidade, para 37% a aprovação nos vestibulares, para 14% a segurança, e apenas para 5% a formação moral⁴⁴.

A maioria (60%) dessas famílias tomou conhecimento da escola por intermédio de pessoas próximas (amigos ou familiares), 30% de forma não especificada na pergunta, 17% por recomendação de profissionais do ensino, e 11% através de propaganda em diversos veículos da mídia⁴⁵.

Dos serviços que a escola deveria oferecer gratuitamente, 96% das famílias assinalaram cursos de Línguas (Inglês, Espanhol etc.), 78% informática ou internet, 71% atividades físicas (complementares ou não), 64% a orientação vocacional, 51% encontro de profissionais e 51% atividades artísticas⁴⁶.

Dos serviços que a escola deveria oferecer onerosamente, 45% das famílias assinalaram cursos de Línguas (Inglês, Espanhol etc.), 34% atividades físicas (complementares ou não), 30% cursos de informática ou internet, 28% orientação

⁴¹ Vide gráfico G48FAM em anexo.

⁴² Vide gráfico G49FAM em anexo.

⁴³ Vide gráfico G34FAM em anexo.

⁴⁴ Vide gráfico G20FAM em anexo.

⁴⁵ Vide gráfico G3FAM em anexo.

⁴⁶ Vide gráfico G23FAM em anexo.

vocacional, 22% atividades artísticas e 8% outras atividades não especificadas na pergunta⁴⁷.

Questionados sobre os atributos que mais identificam o SAE, 33% das famílias responderam “a competência”, 29% “o melhor sistema”, 23% “a seriedade”, 17% “a tradição”, 16% “o sistema que mais aprova”, 12% “sua modernidade”, 12% “o melhor material didático”, 9% “os melhores professores” e 4% “a garantia de sucesso”⁴⁸. Na avaliação do material didático do SAE, 39% das famílias o consideraram bom, 24% ótimo, 3% regular, 2% ruim, e 31% não responderam⁴⁹.

Questionados sobre os atributos que mais identificam a escola, 28% das famílias responderam “os melhores professores”, 26% “sua modernidade”, 23% “a melhor escola da cidade”, 22% “ser perto de casa”, 16% “ser segura”, 13% “ser disciplinadora”, 3% “as melhores instalações”, e apenas 1% das famílias assinalaram “ser uma escola bonita”⁵⁰.

Indagados sobre como deveria ser feita a comunicação entre a escola e a família, 21% indicaram o telefone, 21% as reuniões, 10% o e-mail, 9% algum documento impresso mensal, 4% um documento impresso semestral, 3% um documento impresso bimestral, e 33% das famílias não responderam à questão⁵¹.

Dos eventos que julgam mais importantes a escola realizar, 51% das famílias responderam a formatura do Ensino Médio, 25% a confraternização entre alunos, 22% a formatura do Ensino Fundamental, 21% as gincanas, 20% as competições esportivas, 15% a viagem do Ensino Médio, 14% a festa junina, 13% a formatura do Ensino Infantil, 9% o dia das mães, 8% o dia dos pais, 2% a viagem do Ensino Fundamental, e 7% não responderam à questão⁵².

Dos eventos que a escola não deve promover, 30% das famílias assinalaram a viagem do Ensino Fundamental, 23% a confraternização entre alunos, 22% as competições esportivas, 19% as gincanas, 16% a viagem do Ensino Médio, 16% a formatura do Ensino Fundamental, 11% a formatura do Ensino Infantil, 8% o dia dos

⁴⁷ Vide gráfico G24FAM em anexo.

⁴⁸ Vide gráfico G29FAM em anexo.

⁴⁹ Vide gráfico G42FAM em anexo.

⁵⁰ Vide gráfico G30FAM em anexo.

⁵¹ Vide gráfico G41FAM em anexo.

⁵² Vide gráfico G44FAM em anexo.

pais, 7% o dia das mães, 5% a formatura do Ensino Médio, 3% a festa junina, e 19% não responderam à questão⁵³.

Quanto aos estudos de meio e às viagens realizadas pela escola, 36% das famílias opinaram que antes devem ser analisadas as relações entre o custo e as vantagens de realizá-las, 16% que são importantes e que deveriam ser realizadas mais vezes, 13% que são importantes e que deveriam ser bimestrais, 7% que deveriam ser semestrais, 6% que são importantes e deveriam ser mensais, 4% que deveriam ser evitadas, 1% que não deveriam ser realizadas e 26% não responderam à questão⁵⁴.

Finalmente, ao avaliarem a escola, 18% das famílias a consideraram ótima, 40% boa, 8% regular e 34% não responderam à questão⁵⁵.

2. “Quem são as feras?” – Alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

A. Características sócio-econômicas dos alunos

Os dados mostram que 126 alunos responderam a pesquisa do Ensino Fundamental⁵⁶; desses, 34% do sexo masculino, 44% do sexo feminino e 22% deixaram de assinalar qualquer resposta a essa questão⁵⁷.

A maioria (77%) dos alunos tinha entre 12 e 14 anos⁵⁸; 48% cursavam a 7ª série e 35% a 8ª série⁵⁹. Seus pais, à época, eram casados (60%) e, somente pequena parcela (9%), separada⁶⁰. Geralmente (63%) filhos únicos ou com um irmão, embora 17% assinalassem ter dois irmãos⁶¹; boa parte (44%) dos irmãos estudando na escola⁶².

⁵³ Vide gráfico G45FAM em anexo.

⁵⁴ Vide gráfico G46FAM em anexo.

⁵⁵ Vide gráfico G50FAM em anexo.

⁵⁶ Vide gráfico G1EF em anexo.

⁵⁷ Vide gráfico G2EF em anexo.

⁵⁸ Vide gráfico G3EF em anexo.

⁵⁹ Vide gráfico G4EF em anexo.

⁶⁰ Vide gráfico G8EF em anexo.

⁶¹ Vide gráfico G9EF em anexo.

⁶² Vide gráfico G10EF em anexo.

Na opinião de 56% deles, a vida material dos pais melhorou em relação à dos avós, para 9% era igual, para 2% pior, e 33% não responderam à questão⁶³; 40% deles esperavam ter vida material melhor que a dos pais, 20% igual, 6,3% pior, e 33% não responderam⁶⁴.

Dos pais, 62% têm curso superior, 30% destes pós-graduação; 20% fizeram somente o Ensino Médio; 2,4% apenas o ensino fundamental; e menos de 1% é analfabeto⁶⁵. Eles devem continuar sendo o que são para 44% dos filhos; para 10% deles, trabalhar menos; e para 14%, deixá-los (os filhos) sair mais⁶⁶.

Das mães, 58% têm curso superior, 25% destas pós-graduação; 24% fizeram somente o Ensino Médio; 2,4% apenas o ensino fundamental, e menos de 1% é analfabeta⁶⁷. Elas devem continuar sendo o que são para 51% dos filhos, para 13% deles trabalhar menos; e para 14%, deixá-los sair mais⁶⁸.

Quanto à profissão dos pais, 24% são empresários; 25% trabalham em empresas privadas, 9% desses em cargos diretivos; 10% são profissionais liberais; 5% professores e menos de 1% não trabalha⁶⁹.

Quanto às mães, 23% não trabalham; 15% são professoras; 10% trabalham em empresas privadas, 2% dessas em cargos diretivos; 9% são profissionais liberais e 13% declararam outra profissão não especificada⁷⁰.

B. Características culturais e do universo simbólico dos alunos.

Dos alunos, 44% têm TV por assinatura em casa, 35% não, e 21% não responderam a questão⁷¹; 25% deles não assinam jornal algum, 45% assinam o jornal da cidade, 19% a Folha de São Paulo e 12% O Estado de São Paulo⁷²; 29% não assinam revistas, 30% assinam Veja, 10% a Superinteressante, e 17% alguma outra

⁶³ Vide gráfico G41EF em anexo.

⁶⁴ Vide gráfico G42EF em anexo.

⁶⁵ Vide gráfico G12EF em anexo.

⁶⁶ Vide gráfico G13EF em anexo.

⁶⁷ Vide gráfico G14EF em anexo.

⁶⁸ Vide gráfico G15EF em anexo.

⁶⁹ Vide gráfico G16EF em anexo.

⁷⁰ Vide gráfico G17EF em anexo.

⁷¹ Vide gráfico G18EF em anexo.

⁷² Vide gráfico G19EF em anexo.

revista não especificada no questionário⁷³; 65% dos alunos possuem e-mail próprio, 47% usam-no com frequência e 18% raramente⁷⁴.

Fora do período escolar, 44% dos alunos pesquisados fazem ginástica em academias, 39% Inglês, 25% não têm nenhuma atividade extracurricular, 16% fazem cursos de música e 10% informática⁷⁵. Para 29% dos alunos, o local preferido para se divertir é o shopping center, o cinema (que, em Piracicaba, também se localiza no shopping) é para 26% deles, e os clubes para 25%⁷⁶.

A maioria (58%) dos pais conhece os amigos e também os pais desses amigos, com eles conversando (40%)⁷⁷.

Perguntados sobre intercâmbio no exterior, 42% afirmaram ter a pretensão de fazê-lo, 23% que não, e 35% não responderam⁷⁸; indagados se conheciam alguma empresa que realizasse o intercâmbio, 30% responderam que não, 33% não responderam e, dos 34% que conheciam, 12% citaram a Yazigi⁷⁹.

Apenas 9% dos alunos disseram participar de trabalhos voluntários, 10% que gostariam de participar, 44% que não participam (nem gostariam) e 37% não responderam a questão⁸⁰; 59% dos alunos nunca conviveram com nenhum portador de necessidades especiais em sala de aula, 15% conviveram e, desses, 3% acharam positivo o convívio, 2% negativo e 9% indiferente⁸¹.

A maioria (72%) dos alunos tomou conhecimento da escola através de pessoas próximas (21% pelos irmãos, 19% por outros parentes, 17% por outras pessoas e 15% por amigos) e apenas 12% através de propaganda⁸²; visitaram a escola incentivados pelos irmãos em 22% dos casos, pelos amigos em 18%, pelos parentes em 17%, e incentivados por outras pessoas em 12% dos casos⁸³.

⁷³ Vide gráfico G20EF em anexo.

⁷⁴ Vide gráfico G22EF em anexo.

⁷⁵ Vide gráfico G7EF em anexo.

⁷⁶ Vide gráfico G53EF em anexo.

⁷⁷ Vide gráfico G54EF em anexo.

⁷⁸ Vide gráfico G47EF em anexo.

⁷⁹ Vide gráfico G48EF em anexo.

⁸⁰ Vide gráfico G39EF em anexo.

⁸¹ Vide gráfico G21EF em anexo.

⁸² Vide gráfico G23EF em anexo.

⁸³ Vide gráfico G24EF em anexo.

Ao responderem sobre as razões que os levaram a se matricular na escola, 23% dos alunos respondeu que foi pelo projeto pedagógico, 20% pelas instalações, 20% pela localização, 17% pela reputação da escola, 10% pelos professores, 6% devido à marca SAE, e apenas 4% devido à propaganda⁸⁴.

Desses alunos, 45% estão há mais de 6 anos na escola e 19% há menos de um ano, todos matriculados no período matutino porque a escola não oferece classes do Ensino Fundamental II à tarde ou à noite (apesar de alguns alunos assinalarem equivocadamente outros períodos)⁸⁵.

Os atributos mais associados ao SAE foram “o melhor sistema” com 26% das respostas, “o melhor material” com 22%, “a tradição” com 21%, “os melhores professores” com 11%, “o curso que mais aprova” com 6% e “o melhor material com 4%⁸⁶; das frases publicitárias produzidas pelo SAE que os alunos mais gostaram, “Preparando Vencedores” foi assinalada em 40% das respostas, “Aqui se ensina aqui se aprende” em 31%, e “O rei dos bichos” em 26%⁸⁷. Ao avaliaram o material didático produzido pelo SAE, os alunos assinalaram ótimo em 36% das respostas, bom em 25%, regular em 10%, e fraco em 6%⁸⁸.

Das características citadas pelos alunos como atributos positivos da escola, “ser perto de casa” foi assinalada em 29% das respostas, “ser moderna” em 21%, “disciplinadora” em 21%, “ter os melhores professores” em 18%, e “as melhores instalações” em 14%⁸⁹.

Perguntados sobre o hábito de estudos, 59% dos alunos assinalaram estudar diariamente, 50% desses também nas vésperas das provas, contra 7% que assinalaram raramente estudar e 2% que não estudam⁹⁰.

Sobre o hábito de leitura, 21% dos alunos responderam que, durante o ano, lêem 2 ou 3 livros além dos pedidos pela escola, 14% lêem apenas 1 livro, e outros 14% não lêem livro algum; entretanto, 11% afirmaram ler 4 ou 5 livros⁹¹.

⁸⁴ Vide gráfico G25EF em anexo.

⁸⁵ Vide gráfico G5EF em anexo.

⁸⁶ Vide gráfico G27EF em anexo.

⁸⁷ Vide gráfico G26EF em anexo.

⁸⁸ Vide gráfico G28EF em anexo.

⁸⁹ Vide gráfico G29EF em anexo.

⁹⁰ Vide gráfico G31EF em anexo.

⁹¹ Vide gráfico G35EF em anexo.

Em relação ao uso do computador, 62% responderam que é para jogos; 36% para redigir textos; 32% para ouvir/ver CDs e DVDs, 26% para criar blogs; 18% para montar apresentações, contra apenas 5% que assinalaram não saber utilizá-lo⁹².

Quanto ao tempo de uso do computador, 14% responderam que usam menos de 1h por dia, 14% entre 1h e 2h/dia, 8% entre 2h e 3h/dia, 6% entre 3h e 4h/dia, 5% entre 4h e 5h/dia, 7% mais de 5h/dia, enquanto 14% não o usam diariamente⁹³.

Questionados sobre o uso da internet, 52% afirmaram utilizá-la para pesquisas, 45% de forma lúdica (jogos e diversão), 44% para correspondência eletrônica (e-mail), 41% no MSN/ICQ, contra 7% que assinalaram outros usos⁹⁴. Os eventos mais apreciados, que a escola realiza ou deveria realizar, são as competições (internas e externas) com 30% das respostas, e os passeios e acampamentos, ambos com 29% das preferências⁹⁵; dos eventos menos apreciados, as festas juninas com 21%, as viagens culturais com 18%, e as competições internas com 11%⁹⁶.

Indagados sobre o evento mais importante para a formatura, 33% dos alunos pesquisados responderam a viagem com os colegas, 25% a formatura tradicional com cerimônia de diplomas, jantar e baile, embora 30% não respondessem a questão⁹⁷.

Quanto às expectativas em relação ao Ensino Médio, 58% responderam que desejam ser preparados para cursar a universidade, 37% preparados para o vestibular, e 17% continuar com a mesma turma do EF⁹⁸.

Sobre as preocupações em relação ao EM, 25% assinalaram enfrentar o vestibular, 23% deixar a diversão de lado e estudar mais, 20% o custo das mensalidades, 18% estudar muito e 16% escolher a profissão⁹⁹.

Aproximadamente 37% dos alunos pesquisados pretendem continuar na escola no Ensino Médio, 21% que não sabiam ainda e 19% não responderam a questão¹⁰⁰.

Quanto às características esperadas de um bom profissional, 37% assinalaram a personalidade, 33% o esforço, 26% o fato de ter curso superior e continuar se

⁹² Vide gráfico G45EF em anexo.

⁹³ Vide gráfico G46EF em anexo.

⁹⁴ Vide gráfico G44EF em anexo.

⁹⁵ Vide gráfico G50EF em anexo.

⁹⁶ Vide gráfico G51EF em anexo.

⁹⁷ Vide gráfico G52EF em anexo.

⁹⁸ Vide gráfico G54EF em anexo.

⁹⁹ Vide gráfico G55EF em anexo.

capacitando, 19% ter curso superior e fluência em outra língua, 18% sorte e 10% experiência¹⁰¹.

Para 27% dos alunos pesquisados o vestibular é difícil, para 18% fácil, 10% acreditam que estudar ajuda, e outros 10% que é cedo ainda para pensar nessa questão, 8% não sabem nada sobre o vestibular, 3% acreditam que é questão de sorte, e 24% não responderam a pergunta¹⁰².

Dos assuntos que gostariam de saber mais, 23% dos alunos apontaram o estresse, outros 23% a dependência química (incluindo tabagismo), e 20% as DSTs (incluindo Aids)¹⁰³.

Questionados sobre o desportista idolatrado, 27% responderam nenhum, 27% Ayrton Senna, 12% Diane dos Santos, 10% Pelé, e 9% Guga¹⁰⁴; das frases que não gostam de ouvir, as mais assinaladas foram, com 30% de incidência, “Porque não!”; com 23%, “Você é muito novo para isso!”; e com 17%, “O que você pensa que é?”¹⁰⁵; se fossem escolher um “superpresente”, 33% escolheriam uma viagem, 29% dinheiro e 10% um computador¹⁰⁶.

A solução para a violência social é, para 29% dos alunos pesquisados, a pena de morte; a imposição de trabalhos forçados para 15%; a reeducação dos detentos para outros 15%; o fim dos privilégios penitenciários para 9%; e a prisão perpétua para 6% deles¹⁰⁷.

Questionados quanto ao futuro, 35% responderam que estão otimistas em relação ao futuro do Brasil e ao próprio futuro; 26% otimistas em relação ao futuro pessoal, mas pessimistas em relação ao do Brasil; 10% pessimistas em relação ao futuro pessoal e otimistas em relação ao do Brasil; e 7% são pessimistas em relação a ambos¹⁰⁸.

¹⁰⁰ Vide gráfico G30EF em anexo.

¹⁰¹ Vide gráfico G32EF em anexo.

¹⁰² Vide gráfico G33EF em anexo.

¹⁰³ Vide gráfico G36EF em anexo.

¹⁰⁴ Vide gráfico G43EF em anexo.

¹⁰⁵ Vide gráfico G49EF em anexo.

¹⁰⁶ Vide gráfico G34EF em anexo.

¹⁰⁷ Vide gráfico G38EF em anexo.

¹⁰⁸ Vide gráfico G40EF em anexo.

Solicitados a avaliar o governo Lula, 29% dos alunos assinalaram péssimo, 19% regular, 17% ruim, 4% bom e 4% ótimo¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Vide gráfico G37EF em anexo.

3 OS INCIDENTES DISCIPLINARES NA UNIDADE ESCOLAR ESTUDADA

Desde o ano 2000, a unidade SAE de Piracicaba adota procedimento específico para registro e encaminhamento dos incidentes que ocorrem em seu espaço escolar. Porém, antes de descrevê-lo (o procedimento), precisamos esclarecer nossa situação hierárquica e funcional na estrutura da unidade e, com isso, balizarmos, com nossa história no SAE Piracicaba, tanto o procedimento relativo aos incidentes e a criação da tipologia, quanto a análise que fizemos nessa dissertação.

Em 1995, seduzidos por uma proposta salarial muito interessante, deixamos as aulas que ministrávamos nos cursos da principal escola concorrente para assumirmos as classes do Ensino Médio e preparatórios para o vestibular oferecidos pela unidade SAE Piracicaba.

Percebemos, desde então, que a escola uma preocupação excessiva com o marketing em prejuízo do pedagógico: investia-se muito na divulgação da imagem institucional e abandonavam-se questões como as relações interpessoais e o atendimento das demandas escolares.

Gastavam muito com *outdoors*, propaganda na mídia, aparência e manutenção física da escola, e espetáculos de divulgação¹¹⁰, mas evitavam as despesas com plantões tira-dúvidas, aulas de reforço e recuperação, ou reuniões remuneradas para planejamento e discussão do andamento escolar¹¹¹.

Não se trata de criticarmos a lógica da redução de despesas intrínseca a qualquer empresa privada com fins lucrativos, mas de apontarmos a desconsideração dos aspectos pedagógicos em detrimento dos promocionais; de frisar a escolha da instituição pelo “aparente e atrativo ao mercado” e não pelas necessidades educacionais dos alunos, famílias, professores, e até do próprio sistema apostilado que adotam (SAE).

¹¹⁰ Como a apresentação artística anual dos alunos, organizada pela própria direção e mantenedor, para a qual chegavam a alugar o Teatro Municipal. Ouvimos algumas vezes, do próprio mantenedor, que esse espetáculo “era mais importante que todas as aulas dadas durante o ano”.

¹¹¹ Nenhuma reunião ou evento escolar que os professores tinham que comparecer era remunerada.

Não surpreende, visto por esse prisma, o abandono e a degradação do ambiente em sala que observamos ao iniciar nossos trabalhos na instituição; além disso, a ausência de manejo dos incidentes¹¹² e o descaso da direção/ mantenedor com essa questão ampliavam a sensação de impunidade, de falta de regras e de sanções.

Assumimos a coordenação pedagógica em fins 1999, indicado pelos dois coordenadores do período matutino que, desgastados pelo confronto com o corpo docente¹¹³ e famílias, pediram demissão.

A situação interna, face às dificuldades financeiras da escola e aos “remédios” que adotava, continuou degradada por muitos anos, com indiscutíveis reflexos nas relações interpessoais e questões disciplinares.

A visível má vontade dos professores e funcionários para fazer “um pouco a mais ganhando menos”, e atender a pais e alunos quando solicitados retroalimentava a indisciplina e dificultava as ações da coordenação.

Neste contexto, para cuidarmos da questão disciplinar, fomos normatizando as ações institucionais a ela relativas e criando um procedimento obrigatório, passível de acompanhamento e intervenção: os incidentes seriam anotados pelos envolvidos no formulário padrão¹¹⁴; um extrato das informações desse formulário transposto para o banco de dados informatizado; os envolvidos atendidos pela coordenação; se necessário, agendadas as famílias; e, finalmente, seriam tomadas as providências para a resolução do conflito (acordo entre as partes, advertências, sanções disciplinares do regimento escolar, corte de bolsas etc.).

Tornou-se obrigatório, para professores e funcionários, encaminharem à Coordenação Pedagógica alunos que, por quaisquer motivos, “perturbassem o bom andamento das atividades pedagógicas e administrativas da Escola”.

De acordo com a situação – avaliada segundo o tipo de incidente, as normas e a cultura escolar – os alunos envolvidos eram submetidos a procedimentos de

¹¹² Lembramos, ao assumirmos a coordenação pedagógica, do pedido da bibliotecária para deixar de enviar os alunos “de castigo” para a biblioteca.

¹¹³ Nesta época, o mantenedor iniciava uma política de redução salarial para “aliviar” os custos da construção de nova unidade escolar na cidade e, com isso, colocava em atrito coordenadores e professores. Nossa indicação deu-se não só pela formação e experiência, mas também pelo fato de não termos ligação com seus opositores internos.

¹¹⁴ Uma folha com espaços próprios para a data, o nome dos envolvidos e suas versões, séries, e encaminhamento dado pela coordenação pedagógica ou direção da escola.

advertência e/ou sanção, e suas famílias comunicadas para acompanhá-los e por eles responderem.

Como descrito acima, os incidentes tratados como indisciplina eram registrados em formulários próprios e sumarizados em seus principais aspectos a fim de alimentar os campos do banco de dados informatizado: NOME DO ALUNO, SEXO, SÉRIE, DISCIPLINA, NOME DO PROFESSOR, DIA, MÊS, ANO, DESCRIÇÃO DO OCORRIDO E ENCAMINHAMENTO.

A análise dos dados contidos nesse banco permitiu-nos, para efeito de tratamento estatístico, criar a tipologia de incidentes descrita abaixo:

- ✓ AF – Agressão física.
- ✓ AM – Agressão moral.
- ✓ AP – Agressão ao patrimônio.
- ✓ AT – Atraso.
- ✓ AV – Agressão verbal.
- ✓ CA – Cabular aulas.
- ✓ CI – Conduta inadequada¹¹⁵.
- ✓ RS – Retirado da sala¹¹⁶.

Separamos os registros do ano 2004 (vide anexo) ligados aos alunos das 7^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental para que pudéssemos gerar informações sobre incidentes disciplinares e cruzá-los com aquelas produzidas pelas análises do perfil do aluno e da família.

Com os dados e a tipologia criada, fizemos novas tabulações e construímos 14 gráficos da distribuição dos incidentes por sexo, série, tipo, disciplina (matéria) e professor responsável, ocorridos na unidade SAE de Piracicaba em 2004.

Entretanto, um dos pré-requisitos para as tabulações e construção dos gráficos foi a distribuição dos alunos da unidade SAE de Piracicaba, por sexo, pelas séries/anos dos Ensinos Fundamental II e Médio, e Pré-Vestibular a qual indicamos abaixo :

¹¹⁵ Esta rubrica inclui os comportamentos considerados indisciplinados não abarcados pelos tipos anteriores tais como as conversas, o uso de material ou equipamento proibidos (celulares, *ipods*, fones de ouvido etc.), a comunicação por bilhetes, a falta de uniforme etc.

¹¹⁶ Muitas vezes, o professor ou o monitor encarregado não indica adequadamente ou simplesmente deixa de indicar o motivo que levou à retirada do aluno da sala, fazendo apenas o registro do fato (da retirada).

SÉRIE	FEM	MASC	Nº Alunos
5ª A	8	12	20
5ª B	13	14	27
Total 5ª	21	26	47
6ª A	15	8	23
6ª B	8	13	21
Total 6ª	23	21	44
7ª A	14	17	31
7ª B	19	16	35
Total 7ª	33	33	66
8ª A	21	12	33
8ª B	17	15	32
Total 8ª	38	27	65
Total EF II	115	107	222
1º A	26	22	48
1º B	23	27	50
Total 1º	49	49	98
2º A	17	15	32
2º B	18	18	36
2º C	15	19	34
Total 2º	50	52	102
3º A	22	14	36
3º B	23	13	36
3º C	23	15	38
Total 3º	68	42	110
Total EM	167	143	310
Pré-Vest	102	78	180
Total Geral	384	328	712

Quadro 3 Distribuição de Alunos Por Série e Sexo
(Dados fornecidos pelo SAE Piracicaba).

Com a distribuição dos alunos por série e os dados do banco de incidentes, construímos os gráficos G1INC a G14INC postos em anexo. Eles forneceram as observações sumárias sobre os incidentes de nosso “público amostral” (alunos das 7^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental) e também certas comparações com os registros das outras séries (as quais, por decisão metodológica, não tiveram o perfil familiar e docente pesquisados).

Como já adiantamos, essas tabelas e gráficos, a tipologia, os dados e informações derivados, juntos com o perfil dos alunos e famílias, constituem a base de nossa análise da indisciplina escolar. Porém essa análise será realizada adiante, em outra seção; por hora nos limitaremos a descrever de maneira sucinta os gráficos e tabelas relacionados aos incidentes, deles extraindo conclusões sumárias.

De imediato, nota-se o grande número de incidentes disciplinares em 2004: foram 738; desses, 283 ocorreram no Ensino Fundamental II (5as. a 8as. séries), 442 no Ensino Médio (1^{os} a 3^{os} anos), e apenas 13 no curso Pré-vestibular (Extensivo)¹¹⁷.

Quando distribuimos os incidentes pelo número de alunos de cada série e pelo número total de alunos, obtemos a média geral de 1 incidente/aluno e as médias parciais de 1,5 incidentes/aluno nas 7^{as} séries e 2,0 incidentes/aluno nas 8^{as} séries¹¹⁸.

Considerando todo o universo de registros, os meninos envolveram-se em mais incidentes do que as meninas (451 registros contra 287), em qualquer uma das modalidades (tipos) consideradas, exceto na “Cabular Aulas” (CA) em que as meninas superam os meninos por pequena margem (96 a 89)¹¹⁹; evidentemente a proporção se mantém quando trabalhamos com porcentagens: 61% dos incidentes ligados aos meninos e 39% às meninas¹²⁰.

Entretanto, se considerarmos apenas nossa amostra, isto é, os incidentes das 7^{as} e 8^{as} séries, verificamos que as meninas apresentaram índices de incidentes/aluno superiores aos dos meninos nas 8^{as} séries (2,3 contra 1,7) e no geral (1,8 contra 1,7)¹²¹.

Ao observarmos a distribuição dos incidentes por série em valores absolutos¹²², e por tipo também em valores absolutos¹²³, verificamos a notável incidência da modalidade “Conduta Inadequada” (CI=255) em sala, seguida de “Cabular Aulas” (CA=185), “Retirada de Sala” (RS=148) e “Atrasos” (AT=98). Percentualmente¹²⁴ teríamos CI=35%, CA=25%, RS=20% e AT=13%, em um total de 93% dos incidentes registrados, pois parte deles (53 de 738) não ocorre em sala ou se relaciona com professores.

Mas, se tomarmos nossa amostra, verificamos que, embora os meninos continuem superando as meninas na modalidade Conduta Inadequada (50 contra 39),

¹¹⁷ Vide gráfico G1INC em anexo.

¹¹⁸ Vide gráfico G2INC em anexo.

¹¹⁹ Vide gráfico G3INC em anexo.

¹²⁰ Vide gráfico G4INC em anexo.

¹²¹ Vide gráfico G13INC em anexo.

¹²² Vide gráfico G5INC em anexo.

¹²³ Vide gráfico G6INC em anexo.

¹²⁴ Vide gráfico G7INC e G8INC em anexo.

elas os superam largamente se considerarmos o somatório das modalidades Atrasos e Cabular Aulas (66 contra 34)¹²⁵.

As disciplinas (e professores) com maior número de incidentes¹²⁶ são, para o Ensino Fundamental, Física [Fís(B)=30], Laboratório [Lab(S)=18] e Português [Port(L)=16]; e, para o Ensino Médio, Biologia [Bio(F)=49 e Bio(H)=49], Redação [Red(T)=38] e História [His(R)=22]¹²⁷.

Finalmente, G11INC e G12INC, mostram o quanto, em valores percentuais, esses incidentes representam do total registrado para cada série ou ano. No Ensino Fundamental (5as. a 8as. séries): Física [Fís(B)=11%], Laboratório [Lab(S)=6%] e Português [Port(L)=6%]; e no Ensino Médio (1os. a 3os. anos): Biologia [Bio(F)=11% e Bio(H)=11%], Redação [Red(T)=9%] e História [His(R)=5%].

¹²⁵ Vide gráfico G14INC em anexo.

¹²⁶ Vide gráfico G9INC e G10INC em anexo.

¹²⁷ As notações (B), (S), (L) etc. são referências aos professores das disciplinas, indicados aqui apenas pela letra inicial dos nomes.

4 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção faremos, *pari passu*, a análise dos dados e informações coletados e as considerações sobre o fenômeno da indisciplina escolar nas suas relações com o perfil sócio-econômico e cultural-simbólico dos alunos e famílias da escola alvo de nossa pesquisa.

Já temos os dados e informações preliminares tanto do perfil dos alunos quanto das famílias fornecidos pelas pesquisas SAE de 2004. Eles foram resumidos e sumariamente descritos na seção 2, a partir dos 105 gráficos criados.

De maneira análoga, tratamos os incidentes disciplinares. Envolvendo alunos e professores do SAE Piracicaba, tais incidentes alimentaram um banco de dados informatizado, embasaram a criação de uma tipologia adequada ao tratamento estatístico e, transformados em tabelas e gráficos, foram tratados resumidamente na seção 3.

Ao confrontarmos os casos de indisciplina com os dados e informações sobre os alunos e suas famílias, partimos do pressuposto que a indisciplina escolar, vista como algo “(a)normal” e corriqueiro, pode ser entendida como uma maneira de enxergar o mundo e sobre ele agir que aparece nos atos, crenças, valores e até na postura física das pessoas.

Diríamos, usando o referencial teórico de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2001, 2004; BOURDIEU apud ENCREVÉ; LAGRAVE, 2005), que a indisciplina escolar se manifesta em diversos *campos*¹²⁸ de atividades, inclusive no acadêmico-científico; faz parte do *habitus*¹²⁹ estudantil e se nota tanto na *hexis* corporal, nos gestos inconscientes, quanto no *ethos*, no conjunto dos valores e crenças que possuem¹³⁰,

¹²⁸ Campo é um universo de relativa autonomia e com leis sociais mais ou menos específicas no qual se inserem os agentes e as instituições de caráter literário, artístico, jurídico ou científico a fim de produzirem e reproduzirem suas obras ou conhecimentos (BOURDIEU, 2003).

¹²⁹ *Habitus* é um conjunto de externalidades apropriadas pelos indivíduos que lhes permitem pensar e agir sobre o mundo em que vivem, modificando, se necessário, suas próprias convicções e/ou ações; nas palavras de Bourdieu (apud SILVA; M., 2004, 2003, p.93) “[...] são sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes [...]”.

¹³⁰ Para o conceito de *hexis* corporal e *ethos*, vide Marilda Silva (2003, 2007)

como parte das estratégias para a apropriação ou manutenção dos capitais econômico, cultural e/ou simbólico¹³¹.

O cruzamento e análise dos dados/informações oriundos das pesquisas e registros, a partir dos pressupostos acima, permitiram-nos verificar as possíveis relações entre a indisciplina escolar e a constituição do capital econômico, social e simbólico dos alunos e famílias da unidade SAE de Piracicaba, e elaborar algumas conclusões acerca das relações observadas. Vejamos.

“Os alunos da unidade SAE de Piracicaba são indisciplinados”.

Tal afirmação, em princípio um truísmo de professores de qualquer escola, confirma-se ali pela grande quantidade de incidentes, quer consideremos as séries individualmente quer a escola como um todo: eles ocorreram em todas as salas e séries e, estatisticamente, qualquer aluno poderia ter-se envolvido em algum episódio disciplinar.

Analisando a frequência dos incidentes de nossa amostra (7^{as} e 8^{as} séries) segundo o gênero e o tipo, verificamos que há, no total, um número maior de registros ligados aos meninos do que às meninas, apesar destas os superarem na rubrica “cabular aulas” e “atrasos”, isto é, na recusa em assistir aulas.

A despeito dos meninos também cabularem aulas e se atrasarem, as meninas o fazem de maneira peculiar, pois um olhar mais atento aos registros mostra um tipo de recusa coletiva, engendrado por elas, como se elas quisessem, em grupo, burlar as normas da instituição e criar um espaço próprio de convívio e discussão: aproveitavam a impossibilidade dos monitores entrarem nos espaços femininos e escondiam-se nos banheiros para conversar enquanto durava o tempo das aulas.

Mas se analisarmos os incidentes por tipo, verificaremos a primazia da “conduta inadequada”. Como esclarecido anteriormente (página 85), essa rubrica engloba uma miríade de comportamentos (e juízos de valor) que, na visão dos professores, dificultam ou impossibilitam o “bom andamento das suas aulas”; dentre eles destacam-se, com o maior número de registros, as conversas inadequadas.

¹³¹ A esse respeito, vide Bonnewitz (2005).

Ora, qualquer conversa será inadequada para uma estrutura de aulas como a exigida pelo sistema apostilado¹³². Nela, o papel do professor é expor a teoria e resolver exercícios, e o dos alunos, prestar atenção e tirar dúvidas. Evidentemente, nessas aulas não se constrói ou se problematiza o conhecimento, apenas transmitem-se “verdades prontas”, o mais das vezes desconectadas da realidade dos alunos. Estes, por sua vez, devem primar pela atenção ao arrazoado docente, concentrarem-se nas rotinas de resolução dos exercícios e, nas avaliações, demonstrarem o quanto absorveram e souberam repetir desse processo.

Por mais que os professores tenham boa didática e sejam capacitados a utilizar o material e os procedimentos especificados pelo SAE, a rigidez dessa estrutura de aulas e sua repetição infinda tornam praticamente impossíveis para os alunos comportarem-se como o esperado durante as cinco aulas diárias, de cinqüenta minutos cada, durante todos os duzentos dias letivos.

Torna-se fácil entender a recusa dos alunos a esse conhecimento “pronto e empacotado” (ou “pronto e apostilado”) e, por extensão, às aulas, como de resto prova o somatório dos percentuais de incidentes ligados às modalidades “Conduta Inadequada”, “Retirado de Sala”, “Cabular Aulas” e “Atrasos”: são 93% de todos os incidentes. É um claro indicativo do repúdio às aulas, ao espaço em que ocorrem e, indiretamente, à maneira pela qual a escola concebe a educação e efetiva seu processo de ensino-aprendizagem.

Mas os alunos não recusam a escola como um todo, haja vista o gosto que demonstram pelo convívio coletivo e pelos espaços lúdicos, como as quadras poliesportivas, a cantina e os laboratórios de informática (fora dos horários de aula).

Aqui arriscamos interpretação ousada.

O gosto pelo lúdico e pelo entretenimento, característica marcante da sociedade de consumo (ou “para o consumo”, na feliz expressão de Bauman, 2008), também visível nos resultados das pesquisas SAE, induz-nos a acreditar que essas dimensões estejam aos poucos sobrepujando na escola aquelas outras vinculadas à

¹³² Todas as aulas da apostila contêm uma parte teórica que deve ser exposta pelo professor e outra, de exercícios exemplares que devem ser resolvidos principalmente pelo professor.

transmissão/apreensão do conhecimento acadêmico e à disciplinarização dos corpos tão estudadas pela literatura especializada de origem foucaultiana.

É como se, para os alunos, a escola continuasse a ser interessante naquilo que oferece ou pode oferecer de diversão e prazer: um local seguro, longe dos pais, onde amigos e colegas podem se encontrar e se divertir com a parafernália eletrônica que eles mesmos trazem, com os computadores e internet postos à disposição, ou com os jogos e quadras ali instalados.

Fundem-se, na dimensão simbólica, escola e shopping center¹³³!

E finalmente os alunos podem, como clientes que são¹³⁴, escolher os serviços, locais e momentos de fruição que mais lhes aprazem, recusando aqueles chatos e cansativos, como as aulas e as dependências onde são ministradas.

Não se conclua, do que dissemos, que eles não valorizam a instituição em outro papel simbólico que desempenha: conforme mostraram as pesquisas SAE, a escola e a educação continuam sendo vistas pelos alunos e suas famílias como importantes instrumentos de ascensão social e garantias (relativas) de um bom futuro.

Essa crença vincula-se ao o perfil sócio-econômico e cultural-simbólico traçado pelas referidas pesquisas: são famílias relativamente pequenas, de classe média, conservadoras (religiosas) e preocupadas com a violência (drogas), que apresentam histórico de progresso social e aquisição de formação universitária; nelas, pais e mães trabalham e acreditam que vale a pena investir na educação dos filhos, mesmo com sacrifício.

Mas o investimento na educação dos filhos limita-se o mais das vezes ao financeiro, pois embora boa parte das famílias possa se reunir mais de quatro horas por dia, os cuidados com os aspectos pedagógicos no que se refere aos assuntos escolares e acompanhamento pedagógico ficam restritos apenas a um dos genitores,

¹³³ Não apenas nessa dimensão, pois algumas escolas vinculadas ao SAE já estão instaladas em shoppings, divulgando tal fato como uma vantagem comparativa em relação às suas concorrentes.

¹³⁴ A prestação de serviços educacionais é contratada entre pais e escola particular na forma de um contrato de aderência daqueles à concepção de ensino e metodologia aplicada por esta. Na prática, no entanto, é comum as escolas particulares, temendo a redução da receita, fazerem concessões às demandas da sua clientela, mesmo que às custas do seu projeto pedagógico. Entendem-se assim, as ofensas praticadas (e muitas vezes toleradas) pelos pais e alunos ao se arrogarem no direito de consumidores e exigirem ser prontamente atendidos ou nunca contrariados.

geralmente a mãe, e mesmo assim às providências para aquisição de material escolar, transporte, alimentação na cantina etc.

Outro indicativo da subordinação do pedagógico ao financeiro pode ser visto pela dificuldade que enfrentávamos na Coordenação Pedagógica para trazer as famílias às reuniões de pais e mestres e aos atendimentos personalizados. Só tínhamos presença garantida quando anunciávamos a iminência da revisão ou do corte nos descontos concedidos devido a alguma recorrente conduta indisciplinada dos filhos.

Por fim, observando a distribuição dos incidentes por disciplina e professor, percebemos que a compreensão do fenômeno indisciplinada escolar também deve contemplar as especificidades (e dificuldades) do ensino nas diversas áreas do conhecimento e o perfil dos profissionais do magistério no que diz respeito à sua vida, condição sócio-econômica, valores, trajetória profissional e concepção do que significa educar, particularmente em escolas privadas que adotam sistemas apostilados.

Infelizmente, as limitações de nossa pesquisa impedem-nos de arriscar qualquer explicação ou análise sobre as dificuldades do ensino nas diversas áreas do conhecimento e suas implicações para o fenômeno da indisciplinada. Por outro lado, já faz parte de nosso projeto para o doutorado ampliarmos a análise da indisciplinada escolar nela incluindo tanto o Ensino Fundamental II quanto o Ensino Médio e Pré-vestibulares, além do perfil dos professores, suas concepções sobre educação, como trabalham com os sistemas apostilados e enfrentam as questões relativas à indisciplinada escolar.

De qualquer forma, esperamos que esta dissertação, dentro de seus limites e imperfeições, contribua para ampliar a reflexão e os debates sobre fenômeno tão importante, e melhorar as relações entre os que convivem no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. *A (In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar*. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- BERTON, Débora Rogério. *Cultura escolar e indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição escolar*. Rio Claro: UNESP, 2005.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BORDIEU, Pierre _____. *O poder simbólico*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.
- _____. *Escritos de educação*. 3.ed. Seleção, organização e notas de Maria Alice Nogueira e Alfrânio Mendes Catani. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (Coord.). *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.
- PAPPA, João Segura. *A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores*. 2004. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Marília, 2004.

SILVA, Luis Carlos Faria. *A Abordagem filosófico-antropológica como alternativa para a superação das limitações científico-filosóficas da recente teoria educacional brasileira sobre o tema da disciplina na educação*. 2002. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2002.

SILVA, Marilda. *Como se ensina e como se aprende a ser professor*. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. *Metáforas e entrelinhas da profissão docente*. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2004.

_____. *Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do habitus professoral*. In: MODOS de ser educador: artes e técnicas: ciências e políticas. São Paulo: Unesp: Centro de Processamento de Dados da Reitora, 2007. p.66-74

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2004.

ZANDONATO, Zilda Lopes. *Indisciplina escolar e relação professor-aluno: uma análise segundo as perspectivas moral e institucional*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Formulário da Pesquisa SAE “Quem são as famílias das feras?”

[Digite texto]

Pesquisa SAE “Quem são as famílias das feras?” – Ensinos Fundamental, Médio e Pré-Vestibular.

1. Qual das situações abaixo está mais de acordo para identificar a relação da família com a escola? Assinale quantas alternativas forem necessárias.
 - a. Tem um filho matriculado na escola.
 - b. Tem dois filhos matriculados na escola.
 - c. Tem três filhos matriculados na escola.
 - d. Tem mais de três filhos matriculados na escola.
 - e. Tem filho(s) em outra escola cursando o Ensino Infantil.
 - f. Tem filho(s) em outra escola cursando o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).
 - g. Tem filho(s) em outra escola cursando o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).
 - h. Tem filho(s) em outra escola cursando o Ensino Médio.
 - i. Tem filho(s) em outra escola cursando o Pré-Vestibular.
 - j. Tem filho(s) na universidade que foram alunos do SAE.
 - k. Tem filho(s) na universidade que não foram alunos do SAE.
2. Atualmente em qual(is) curso(s)/série(s) a família tem estudante(s) matriculado(s) em escola de ensino regular? Assinale quantas alternativas forem necessárias.
 - a. Educação Infantil.
 - b. Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries).
 - c. Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries).
 - d. Primeira série do Ensino Médio.
 - e. Segunda série do Ensino Médio.
 - f. Terceira série do Ensino Médio.
 - g. Pré-Vestibular – Extensivo.
 - h. Pré-Vestibular – Turmas de Maio.
 - i. Pré-Vestibular – Semi de Agosto.
 - j. Ensino Superior.
3. Como tomou conhecimento da escola onde o(s) aluno(s) estuda(m)? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

[Digite texto]

- a. Por indicação de parentes.
 - b. Por indicação de amigos.
 - c. Por recomendação de profissionais.
 - d. A família já teve outro(s) filhos que estudou(aram) na escola.
 - e. Pela escola onde o(s) aluno estudava(m).
 - f. Por mala direta que recebi em casa.
 - g. Pela propaganda na TV.
 - h. Por propaganda em jornal e/ou revista.
 - i. Por propaganda em rádio.
 - j. Por outro tipo de propaganda.
 - k. Outra.
4. Atualmente, quantas pessoas moram ao todo na residência da família, na maior parte dos dias da semana? Apenas uma resposta.
- a. Duas pessoas.
 - b. Três pessoas.
 - c. Quatro pessoas.
 - d. Cinco pessoas.
 - e. Seis pessoas.
 - f. Sete pessoas.
 - g. Oito pessoas.
 - h. Nove pessoas.
 - i. Dez pessoas.
 - j. Mais de dez pessoas.
 - k. Variável.
5. Qual o estado civil dos pais do(s) aluno(s)? Apenas uma resposta.
- a. Casados vivendo juntos.
 - b. Pais desquitados/separados e vivendo só.
 - c. Pai viúvo.
 - d. Mãe viúva.
 - e. Desquitados/separados e o pai casou com outra pessoa.
 - f. Desquitado/separado e a mãe casou com outra pessoa.
 - g. Aluno vive com parentes e um dos pais é vivo.
 - h. Aluno vive com parentes e pai e mãe falecidos.
 - i. Pai solteiro.

[Digite texto]

- j. Mãe solteira.
 - k. Aluno mora só e por conta própria.
6. Quem cuida dos assuntos escolares do(s) aluno(s)? Apenas uma resposta.
- a. Os aspectos financeiros e o acompanhamento pedagógico são em geral acompanhados pelo pai do(s) aluno(s).
 - b. Os aspectos financeiros e o acompanhamento pedagógico são em geral acompanhados pela mãe do(s) aluno(s).
 - c. Os aspectos financeiros são acompanhados pelo pai e o acompanhamento pedagógico pela mãe do(s) aluno(s).
 - d. Os aspectos financeiros são acompanhados pela mãe e o acompanhamento pedagógico pelo pai do(s) aluno(s).
 - e. O acompanhamento pedagógico é feito pela mãe do(s) aluno(s) e os aspectos financeiros são tratados por outro membro da família (avô, tio, irmão etc.).
 - f. O acompanhamento pedagógico é feito pelo pai do(s) aluno(s) e os aspectos financeiros são tratados por outro membro da família (avô, tio, irmão etc.).
 - g. Tanto os aspectos financeiros como o acompanhamento pedagógico do(s) aluno(s) são responsabilidades de outro membro da família.
 - h. O próprio aluno cuida dos aspectos financeiros e pedagógicos.
7. Onde e há quantos anos está situada a residência oficial da família do(s) aluno(s)? Apenas uma resposta.
- a. A família do(s) aluno(s) reside na cidade da escola há menos de 1 ano.
 - b. A família do(s) aluno(s) reside na cidade da escola há mais de 1 ano e a menos de 5 anos.
 - c. A família do(s) aluno(s) reside na cidade da escola há mais de 5 anos e a menos de 10 anos.
 - d. A família do(s) aluno(s) reside na cidade da escola há mais de 10 anos e a menos de 20 anos.
 - e. A família do(s) aluno(s) sempre residiu na cidade da escola.
 - f. A família do(s) aluno(s) reside em outra cidade há mais de 1 ano.

[Digite texto]

- g. A família do(s) aluno(s) reside em outra cidade há mais de 1 ano e há menos de 5 anos.
 - h. A família do(s) aluno(s) reside em outra cidade há mais de 5 anos e há menos de 10 anos.
 - i. A família do(s) aluno(s) reside em outra cidade há mais de 10 anos e há menos de 20 anos.
 - j. A família do(s) aluno(s) sempre residiu em outra cidade.
8. Quem exerce atividade remunerada na família do(s) aluno(s)? Se for necessário, assinale mais de uma alternativa.
- a. O pai do(s) aluno(s).
 - b. A mãe do(s) aluno(s).
 - c. O pai e a mãe do(s) aluno(s).
 - d. O pai, a mãe e os irmãos do(s) aluno(s).
 - e. O pai e os irmãos do(s) aluno(s).
 - f. A mãe e os irmãos do(s) aluno(s).
 - g. O aluno também trabalha meio período.
 - h. O aluno também trabalha esporadicamente/temporário.
9. Somando-se as entradas de dinheiro, como salário ou pró-labore, aluguéis, investimentos, aposentadorias, enfim, todo o dinheiro que entra, de todos os membros da família, assinale a faixa de renda familiar mensal. Apenas uma resposta.
- a. Até R\$ 1.000,00 mil.
 - b. De R 1.001,00 a R 2.000,00.
 - c. De R 2.001,00 a R 3.000,00.
 - d. De R 3.001,00 a R 4.000,00.
 - e. De R 4.001,00 a R 5.000,00.
 - f. De R 5.001,00 a R 7.000,00.
 - g. De R 7.001,00 a R 10.000,00.
 - h. De R 10.001,00 a R 15.000,00.
 - i. De R 15.001,00 a R 20.000,00.
 - j. Mais de R\$ 20.000,00.
10. Neste momento, qual o nível de instrução concluído do pai do(s) aluno(s)? Apenas uma resposta.
- a. Ensino Fundamental incompleto.

[Digite texto]

- b. 1ª a 4ª séries dos Ensino Fundamental (antigo Primário).
- c. 5ª a 8ª séries dos Ensino Fundamental (antigo Ginásial).
- d. 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (antigo Colegial).
- e. Universitário incompleto, interrompido/não estudando.
- f. Universitário incompleto, estudando.
- g. Universitário completo, não estudando.
- h. Universitário completo, fazendo algum outro curso universitário.
- i. Pós-Graduação/MBA.
- j. Doutorado.
- k. Nenhuma das anteriores.

11. Neste momento, qual o nível de instrução concluído da mãe do(s) aluno(s)? Apenas uma resposta.

- a. Ensino Fundamental incompleto.
- b. 1ª a 4ª séries dos Ensino Fundamental (antigo Primário).
- c. 5ª a 8ª séries dos Ensino Fundamental (antigo Ginásial).
- d. 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (antigo Colegial).
- e. Universitário incompleto, interrompido/não estudando.
- f. Universitário incompleto, estudando.
- g. Universitário completo, não estudando.
- h. Universitário completo, fazendo algum outro curso universitário.
- i. Pós-Graduação/MBA.
- j. Doutorado.
- k. Nenhuma das anteriores.

12. Qual o ramo de atividade da empresa em que o pai do(s) aluno(s) trabalha? Apenas uma resposta.

- a. Indústria, com maior parte do capital brasileiro.
- b. Indústria, com maior parte do capital estrangeiro.
- c. Setor de serviços, com maior parte do capital brasileiro.
- d. Setor de serviços, com maior parte do capital estrangeiro.
- e. Setor de comércio, com maior parte do capital brasileiro.
- f. Setor de comércio, com maior parte do capital estrangeiro.
- g. Setor de agronegócios, com maior parte do capital brasileiro.
- h. Setor de agronegócios, com maior parte do capital estrangeiro.
- i. Aposentado ou semelhante (licença saúde, por exemplo.).

[Digite texto]

- j. Desempregado.
 - k. Autônomo, por conta própria, variável.
13. Qual o ramo de atividade da empresa em que a mãe do(s) aluno(s) trabalha? Apenas uma resposta.
- a. Indústria, com maior parte do capital brasileiro.
 - b. Indústria, com maior parte do capital estrangeiro.
 - c. Setor de serviços, com maior parte do capital brasileiro.
 - d. Setor de serviços, com maior parte do capital estrangeiro.
 - e. Setor de comércio, com maior parte do capital brasileiro.
 - f. Setor de comércio, com maior parte do capital estrangeiro.
 - g. Setor de agronegócios, com maior parte do capital brasileiro.
 - h. Setor de agronegócios, com maior parte do capital estrangeiro.
 - i. Aposentado ou semelhante (licença saúde, por exemplo.).
 - j. Desempregado.
 - k. Autônomo, por conta própria, variável.
14. O imóvel que a família mora é... Apenas uma resposta.
- a. Alugado.
 - b. Próprio quitado.
 - c. Próprio ainda pagando.
 - d. Cedido ou sem pagamento/gratuito.
15. Dos cartões de crédito abaixo, qual(ais) a família utiliza? Assinale quantas alternativas forem necessárias.
- a. Visa.
 - b. Mastercard.
 - c. American Express (AMEX).
 - d. Diners.
 - e. Outro(s).
16. Em qual banco a família possui conta? Assinale quantas alternativas forem necessárias.
- a. Banco do Brasil.
 - b. Bradesco.
 - c. Itaú.
 - d. Unibanco.
 - e. Real ABN AMRO.

[Digite texto]

- f. Caixa Econômica Federal.
 - g. Citybank/Boston.
 - h. Banespa/Banco do Estado.
 - i. HSBC.
 - j. BCN.
 - k. Outro(s).
17. Qual(is) seguros a família possui? Assinale quantas alternativas forem necessárias.
- a. Automóvel.
 - b. Residência.
 - c. Vida.
 - d. Seguro saúde/plano médico-hospitalar (inclui Unimed e assemelhados).
 - e. Seguro profissional liberal (remuneração, se hospitalizado).
 - f. Plano previdência suplementar/acumulação para renda futura.
 - g. Outro(s).
18. Qual das atividades a família mais valoriza/pratica? Apenas uma resposta, a mais importante.
- a. Culturais.
 - b. Religiosas.
 - c. Artísticas.
 - d. Esportivas.
 - e. Filantrópicas.
 - f. Outras.
19. Dentre os projetos familiares para a educação dos filhos, qual(ais) é(são) a(s) prioridade(s)? Apenas uma resposta, a mais importante.
- a. Curso superior em universidades públicas no Brasil.
 - b. Curso superior em universidades particulares no Brasil.
 - c. Curso superior em universidades públicas e/ou particulares, desde que sejam as melhores no Brasil ou no exterior.
 - d. Um curso superior mesmo que não seja o melhor.
 - e. Curso superior no exterior.
 - f. Formação profissional, não sendo indispensável curso superior.

- g. Formação intelectual e cultural, sem destaque para a formação profissional.
 - h. O que os filhos escolherem, sem a influência da família.
 - i. O que os filhos escolherem, com pouca ou mínima influência da família.
 - j. O que os filhos escolherem, com muita influência da família.
20. Quanto à qualidade, assinale as três mais importantes na opinião da família na hora de escolher a escola para seus filhos.
- a. Bom ensino e bons professores.
 - b. Acesso rápido ao mercado de trabalho.
 - c. Reputação e tradição.
 - d. Método moderno, apropriado ao futuro desejado para o aluno.
 - e. Custo de mensalidades adequado ao orçamento familiar.
 - f. Grande aprovação em faculdades de primeira linha.
 - g. Localização próxima/razoável em relação a minha residência.
 - h. Formação moral/religiosa.
 - i. Segurança rigorosa na escola e imediações.
 - j. Aparência do espaço físico e boas instalações.
 - k. Outro(s).
21. Dos problemas abaixo, assinale os dois mais críticos que levaria a família a tirar seu(s) filho(s) da escola. Assinale até três alternativas (as que considerar as principais).
- a. Problemas com professor.
 - b. Problemas com funcionários.
 - c. Problemas com drogas na escola.
 - d. Muitas atividades, muito tempo de escola/estudo.
 - e. Poucas atividades, pouco tempo de escola/estudo.
 - f. Problemas com as instalações (calor, cadeiras, salas cheias etc.).
 - g. Pouco rigor na disciplina.
 - h. Muito rigor na disciplina.
 - i. Instalação melhor de outra escola.
 - j. Problemas com segurança pessoal.
 - k. Aumento das mensalidades.
 - l. Outro(s).

22. Como a família avalia o investimento em educação? Assinale apenas uma resposta.
- a. Indispensável neste estágio; vale qualquer sacrifício.
 - b. Indispensável neste estágio; mas o sacrifício é muito grande para o momento; quase insuportável.
 - c. Muito caro para o orçamento doméstico; não sabe se valerá a pena.
 - d. Dispensável e poderá mudar para escola pública ou para outra instituição particular mais barata a qualquer momento.
 - e. Dispensável e já está procurando outra escola pública ou particular mais barata.
 - f. Outra que não foi mencionada.
23. Quais os serviços que para a família são fundamentais que a escola ofereça, já incluídos no preço? Assinale quantas alternativas forem necessárias.
- a. Curso de Inglês.
 - b. Curso de Espanhol.
 - c. Curso de outras línguas.
 - d. Curso de informática.
 - e. Curso de internet.
 - f. Orientação vocacional.
 - g. Orientação profissional (encontros com outros profissionais).
 - h. Atividades físicas visando à saúde.
 - i. Atividades físicas visando competições.
 - j. Atividades artísticas/culturais (na escola/visitas externas).
 - k. Outro(s).
24. Quais as atividades extras, não incluídas na mensalidade a escola deveria oferecer nas suas instalações, para facilitar o dia-a-dia da família? Assinale até três alternativas, as que considerar as principais.
- a. Curso de Inglês.
 - b. Curso de Espanhol.
 - c. Curso de outras línguas.
 - d. Curso de informática.
 - e. Curso de internet.

- f. Orientação vocacional.
 - g. Orientação profissional (encontros com outros profissionais).
 - h. Atividades físicas visando à saúde.
 - i. Atividades físicas visando competições.
 - j. Atividades artísticas/culturais (na escola/visitas externas).
 - k. Outro(s).
25. Quantas horas por semana a família está reunida? Logicamente excetuando-se as horas de sono. Assinale apenas uma resposta.
- a. De 2h a 4h, basicamente nas refeições.
 - b. De 4h a 8h, refeições mais parte de outro período.
 - c. De 8h a 10h, as pessoas da família convivem muito entre si.
 - d. Mais de 10h.
 - e. Praticamente não se encontram, só se cruzam.
 - f. Não se aplica, mora só.
26. Quantos aparelhos celulares, de uso pessoal, a família possui? Assinale apenas uma resposta.
- a. Nenhum.
 - b. Um aparelho.
 - c. Dois aparelhos.
 - d. Três aparelhos.
 - e. Quatro aparelhos.
 - f. Cinco aparelhos.
 - g. Mais do que cinco aparelhos.
27. Quantos por cento da renda familiar são destinados à educação dos membros da família? Assinale apenas uma resposta.
- a. Menos de 10%.
 - b. Entre 10% e 20%.
 - c. Entre 20% e 30%.
 - d. Entre 30% e 40%.
 - e. Entre 40% e 50%.
 - f. Entre 50% e 60%.
 - g. Mais de 60%.
 - h. Não sabe.
 - i. Não se aplica.

28. Quantos por cento da renda familiar são destinados ao lazer da família?

Assinale apenas uma resposta.

- a. Menos de 10%.
- b. Entre 10% e 20%.
- c. Entre 20% e 30%.
- d. Entre 30% e 40%.
- e. Entre 40% e 50%.
- f. Entre 50% e 60%.
- g. Mais de 60%.
- h. Não sabe.
- i. Não se aplica.

29. Assinale dois dos atributos abaixo que, para a família, mais se identificam com a marca SAE. Assinale até duas alternativas, as que considerar principais.

- a. Seriedade.
- b. Tradição.
- c. Modernidade.
- d. Competência.
- e. O que mais aprova nos vestibulares.
- f. O melhor sistema de ensino.
- g. Os melhores professores.

30. Quais as duas das características abaixo que mais se identificam com a escola do(s) aluno(s)? Assinale até duas alternativas, as que considerar as principais.

- a. Escola moderna.
- b. Próxima da minha casa.
- c. Escola bonita.
- d. Melhores professores.
- e. Melhores instalações.
- f. Escola mais segura.
- g. Escola disciplinadora.
- h. Melhor escola da cidade.

31. Na residência da família existe TV por assinatura? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

[Digite texto]

- a. Não.
- b. Sim, NET.
- c. Sim, TVA.
- d. Sim, DIRECTV.
- e. Sim, MULTICANAL.
- f. Sim, SKY.
- g. Sim, HORIZON.
- h. Sim, outras marcas.

32. A família assina algum jornal? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

- a. Jornal do Brasil (RJ).
- b. O Globo (RJ).
- c. O Estado de Minas (MG).
- d. Folha de São Paulo (SP).
- e. O Estado de São Paulo (SP).
- f. Valor Econômico (SP).
- g. Gazeta do Povo (PR).
- h. Folha de Londrina (PR).
- i. O Popular (GO).
- j. Jornal da cidade onde a família reside/outros.
- k. Nenhum.

33. A família assina alguma revista? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

- a. Isto É.
- b. Veja.
- c. Época.
- d. Superinteressante.
- e. Exame.
- f. Você S.A..
- g. Playboy.
- h. Trip ou Fluir.
- i. Cláudia.
- j. Outra.
- k. Nenhuma.

34. Qual a avaliação da família sobre o governo Luís Inácio Lula da Silva?
Atenção: não é avaliação sobre a pessoa do Presidente! Assinale apenas uma resposta.
- a. Ótima.
 - b. Boa.
 - c. Regular.
 - d. Ruim.
 - e. Péssima.
 - f. Não sabemos avaliar.
35. Dos problemas que envolvem saúde, qual(is) dele(s) a família acha que merece mais orientação para que o núcleo familiar saiba lidar com o assunto? Assinale, se for o caso, mais de uma alternativa.
- a. Doenças mentais/psicológicas.
 - b. Doenças ocupacionais.
 - c. Doenças sexualmente transmissíveis.
 - d. Aids.
 - e. Uso de drogas, como cocaína, crack e ecstasy.
 - f. Uso de anfetaminas e bolinhas.
 - g. Uso de tranqüilizantes, remédios para acalmar, dormir.
 - h. Uso de maconha.
 - i. Uso de álcool.
 - j. Uso de cigarros.
 - k. Gravidez indesejada, precoce.
36. Qual a opinião da família sobre drogas e qual atuação espera da escola sobre o assunto? Assinale, se for o caso, mais de uma alternativa.
- a. Devem ser liberadas totalmente.
 - b. Devem ser duramente repelidas.
 - c. Devem ser flexibilizadas e classificadas em leves e pesadas.
 - d. A escola deve orientar os alunos e fazer campanhas de combate contra o uso das drogas.
 - e. A escola não deve tratar do assunto.
 - f. A escola deve fazer parcerias com instituições da área para fazer programas de prevenção ao uso de drogas.
 - g. A escola deve promover palestras para pais sobre o assunto.

- h. A escola deve ignorar ou fingir ignorar o assunto.
 - i. Nenhuma dessas alternativas.
37. Devido aos problemas atuais de violência, na opinião da família, o que deveria ser feito? Assinale, se for o caso, mais de uma alternativa.
- a. A polícia prender mesmo, prender mais; o restante é com o Judiciário.
 - b. Sentenças mais longas para os condenados.
 - c. Fim dos privilégios do sistema carcerário.
 - d. Penas que condenem o criminoso a trabalhos forçados.
 - e. Prisão perpétua.
 - f. Pena de morte.
 - g. Sistema Judiciário mais rápido, mais rígido e menos envolvido em problemas de corrupção, ou seja, um Judiciário melhor.
 - h. Nenhuma das alternativas anteriores.
38. Quais suas expectativas em relação ao futuro da família e ao futuro do país? Assinale apenas uma alternativa.
- a. Pessimista em relação ao futuro do(s) meu(s) filho(s) e otimista em relação ao futuro do Brasil.
 - b. Otimista em relação ao futuro do(s) meu(s) filho(s) e pessimista em relação ao futuro do Brasil.
 - c. Pessimista em relação ao futuro do(s) meu(s) filho(s) e pessimista em relação ao futuro do Brasil.
 - d. Otimista em relação ao futuro do(s) meu(s) filho(s) e otimista em relação ao futuro do Brasil.
 - e. No geral, meu(s) filho(s) e o Brasil depende(m) mais do que acontece com o mundo, e estou otimista.
 - f. No geral, meu(s) filho(s) e o Brasil depende(m) mais do que acontece com o mundo, e estou pessimista.
 - g. Nenhuma das anteriores.
39. Os responsáveis pelo(s) aluno(s) acessam a internet de sua residência? Assinale apenas uma alternativa.
- a. Não usamos a internet em nossa residência e em nenhum outro local.

- b. Não usamos a internet em nossa residência, mas usamos em outro local.
 - c. Acesso via linha discada através de provedor pago.
 - d. Acesso via linha discada através de provedor gratuito.
 - e. Acesso via ADSL (como Speedy da Telefonica).
 - f. Acesso via satélite.
 - g. Acesso via rádio.
 - h. Acesso via TV a cabo.
 - i. Acesso via internet compartilhada no meu condomínio.
 - j. Usamos a internet em casa, mas não sei como é a forma de acesso.
40. Quem na família possui e-mail? Assinale apenas uma alternativa.
- a. Ninguém.
 - b. Apenas o(s) aluno(s).
 - c. O(s) aluno(s) e o pai do(s) aluno(s).
 - d. O(s) aluno(s) e a mãe do(s) aluno(s).
 - e. Todos da família possuem.
41. Como deve ser a comunicação entre a escola e as famílias? Assinale apenas uma alternativa.
- a. Por reuniões periódicas.
 - b. Por publicação impressa semanal.
 - c. Por publicação impressa mensal.
 - d. Por publicação impressa bimestral.
 - e. Por e-mail, sempre que houver assunto relevante para a família.
 - f. Por telefone, sempre que houver assunto relevante para a família.
 - g. Outra maneira.
42. Como a família avalia o material didático do SAE? Assinale apenas uma alternativa.
- a. Ótimo.
 - b. Bom.
 - c. Regular.
 - d. Ruim.
 - e. Péssimo.
 - f. Não sabemos avaliar.

43. Imaginando que os pais pudessem escolher a universidade para seu(s) filho(s) e isso tivesse de ser feito agora, qual das instituições abaixo você escolheria para seu(s) filho(s)? Assinale apenas uma alternativa.
- a. USP (SP).
 - b. UNESP (SP).
 - c. UNICAMP (SP).
 - d. UNIFESP (SP).
 - e. FGV (SP).
 - f. UFRJ (RJ).
 - g. UFMG (MG).
 - h. UFSC (SC).
 - i. UFPR (PR).
 - j. UEL (PR).
 - k. Outra instituição do Estado onde residimos.
44. Quais os dois eventos que a família julga mais importantes, realizados por uma escola? Assinale até três alternativas, as que considera as principais.
- a. Formatura da Educação Infantil.
 - b. Formatura do Ensino Fundamental (cerimônia e festa social).
 - c. Formatura do Ensino Médio (cerimônia e festa social).
 - d. Viagem de formatura do Ensino Fundamental.
 - e. Viagem de formatura do Ensino Médio.
 - f. Festa Junina.
 - g. Comemoração do Dia das Mães.
 - h. Comemoração do Dia dos Pais.
 - i. Festas de confraternização entre alunos em outros lugares que não a escola.
 - j. Gincanas envolvendo os alunos e as famílias.
 - k. Competições esportivas envolvendo os alunos e as famílias.
45. Quais eventos a família julga que a escola não deve promover? Assinale até três alternativas, as que considerar as principais.
- a. Formatura da Educação Infantil.
 - b. Formatura do Ensino Fundamental (cerimônia e festa social).
 - c. Formatura do Ensino Médio (cerimônia e festa social).

- d. Viagem de formatura do Ensino Fundamental.
 - e. Viagem de formatura do Ensino Médio.
 - f. Festa Junina.
 - g. Comemoração do Dia das Mães.
 - h. Comemoração do Dia dos Pais.
 - i. Festas de confraternização entre alunos em outros lugares que não a escola.
 - j. Gincanas envolvendo os alunos e as famílias.
 - k. Competições esportivas envolvendo os alunos e as famílias.
46. O que a família pensa sobre os estudos de meio e as viagens culturais realizadas pela escola?
- a. São importantes para a formação do aluno e devem ser realizados no maior número possível de vezes ao longo do ano letivo.
 - b. São importantes para a formação do aluno e devem ser realizados, no máximo, uma vez por mês.
 - c. São importantes para a formação do aluno e devem ser realizados, no máximo, uma vez por bimestre.
 - d. Devem ser realizados, no máximo, uma vez por semestre.
 - e. Devem ser analisados em relação ao custo e divulgados com antecedência para viabilidade e adesões.
 - f. Devem ser evitados; os resultados não são essenciais e apresentam custos que não estão sendo suportados pelo orçamento familiar.
 - g. Não devem ser realizados.
47. Qual o nível de discussão entre os membros da família sobre os temas abaixo? Assinale até cinco alternativas, uma situação para cada tema.
- a. Violência – muito discutido.
 - b. Violência – pouco discutido.
 - c. Política – muito discutido.
 - d. Política – pouco discutido.
 - e. Drogas – muito discutido.
 - f. Drogas – pouco discutido.
 - g. Sexo – muito discutido.

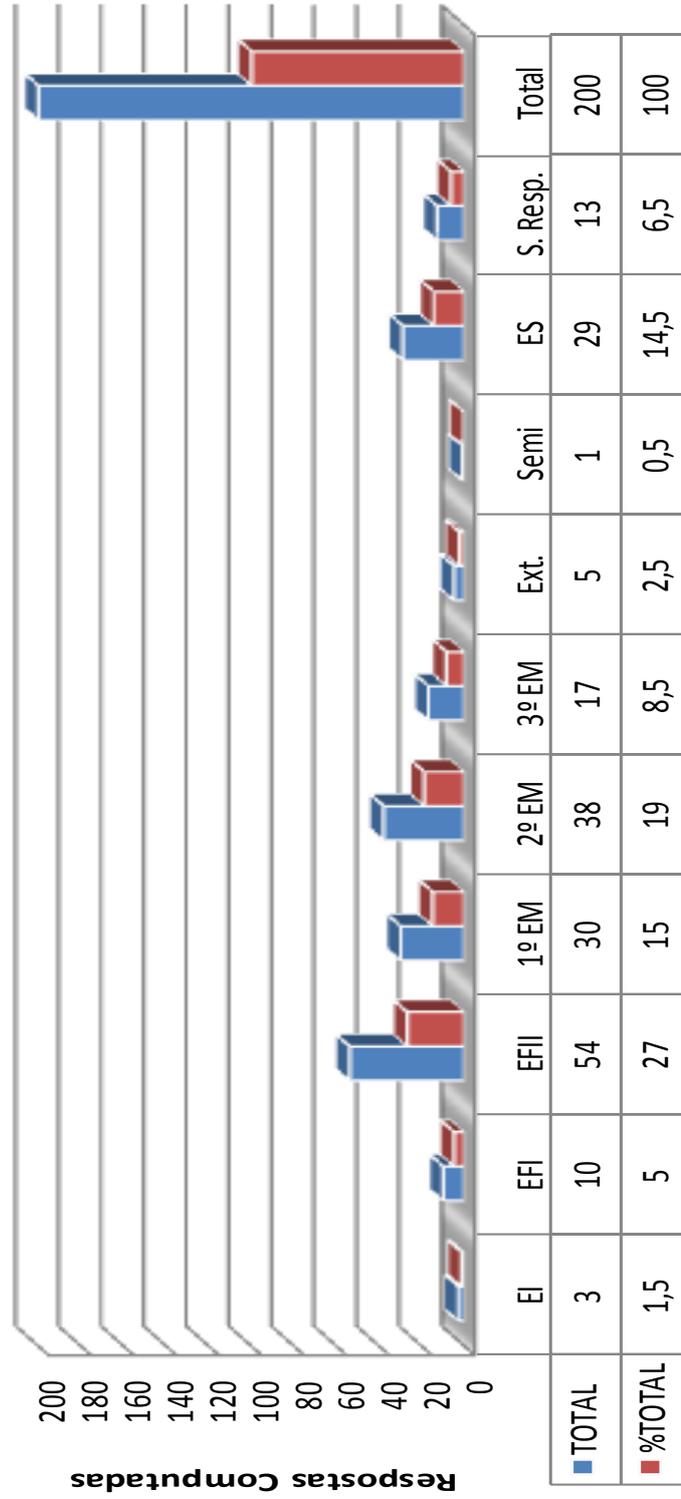
- h. Sexo – pouco discutido.
 - i. Religião – muito discutido.
 - j. Religião – pouco discutido.
48. Das profissões abaixo, qual(ais) conta(m) com sua total credibilidade?
- a. Jornalista.
 - b. Professor.
 - c. Publicitário.
 - d. Médico.
 - e. Advogado.
 - f. Militar.
 - g. Engenheiro.
 - h. Policial.
 - i. Bombeiro.
 - j. Político.
 - k. Servidor Público.
49. Assinale as três figuras públicas que a família mais admira.
- a. Paulo Maluf.
 - b. Rubens Barrichelo.
 - c. Fernando Henrique Cardoso.
 - d. Pedro Bial.
 - e. Ronaldo, “o fenômeno”.
 - f. Jô Soares.
 - g. Marta Suplicy.
 - h. Gilberto Gil.
 - i. Dráuzio Varella.
 - j. Guga.
 - k. Lula.
50. De forma geral, como o Sr(a) avalia nossa escola? Assinale seu grau de satisfação.
- a. Ótima.
 - b. Boa.
 - c. Regular.
 - d. Ruim.
 - e. Péssima.
 - f. Não sabemos avaliar.

**ANEXO B – Tabelas e gráficos (G1FAM a G50FAM) da pesquisa
“Quem são as famílias das feras”?**

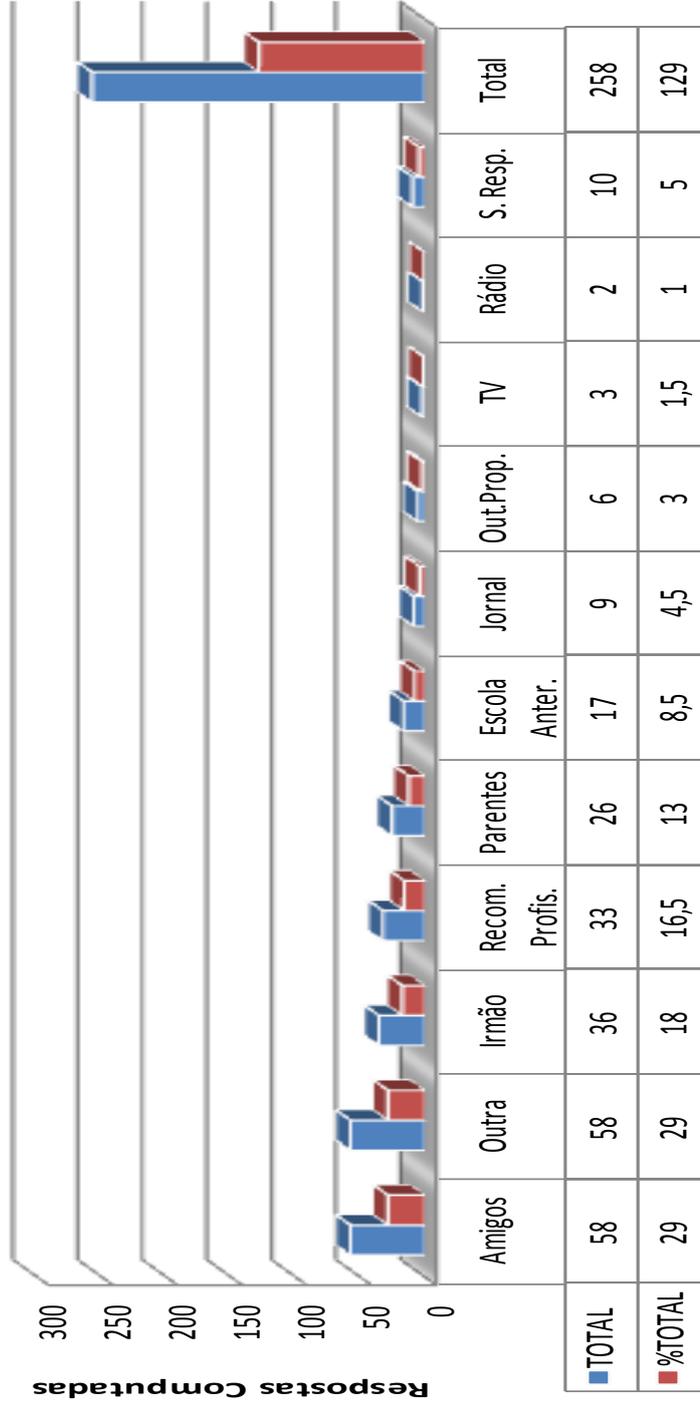
G1FAM - Matrícula dos Filhos



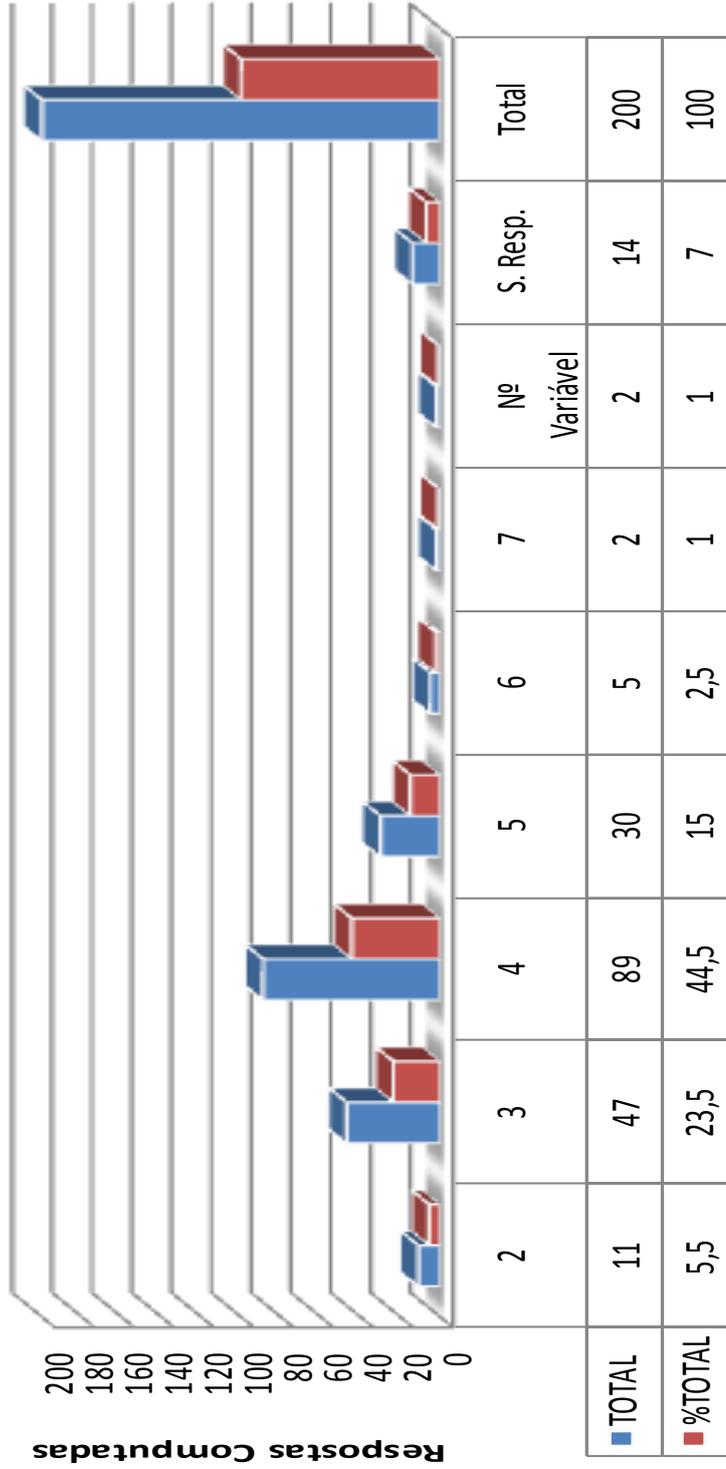
G2FAM - Série/Ciclo de Matrícula dos Filhos



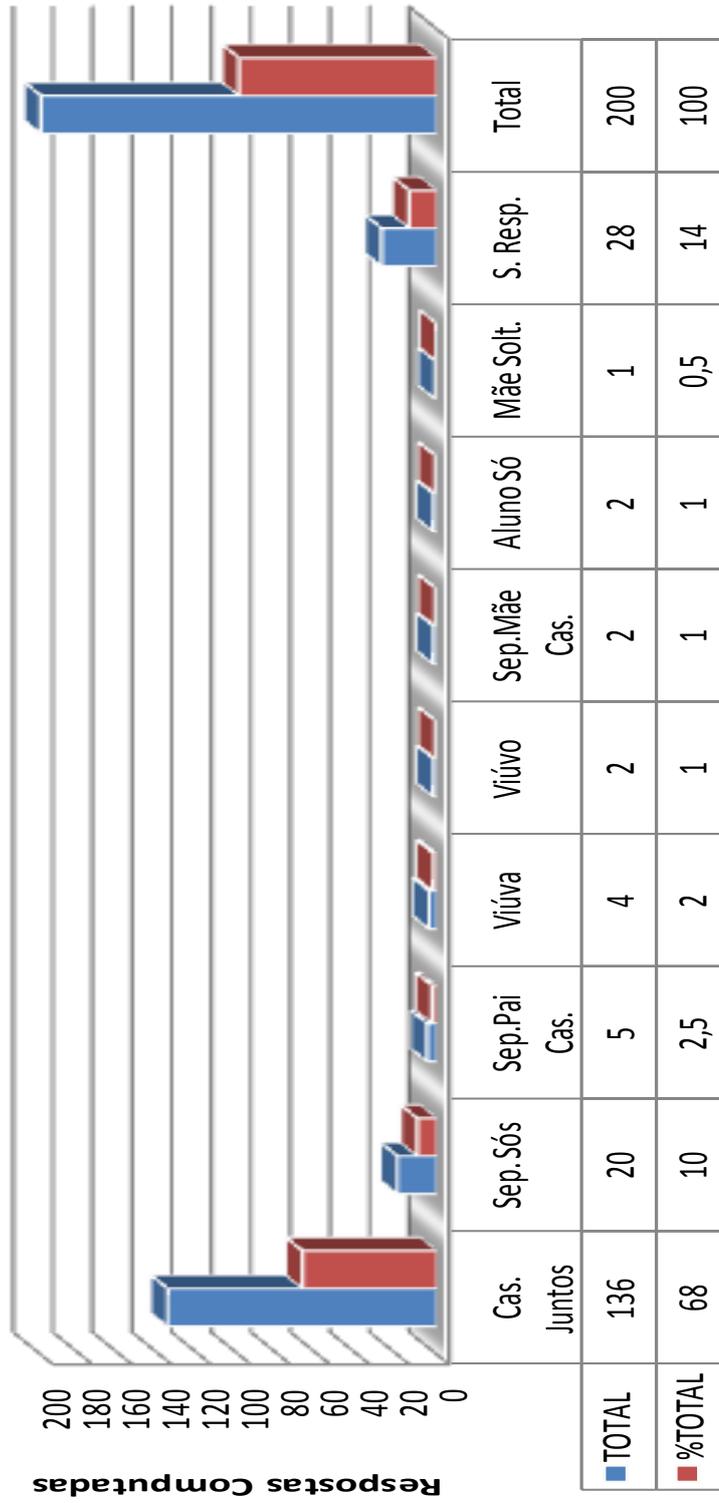
G3FAM - Tomou Conhecimento da Escola



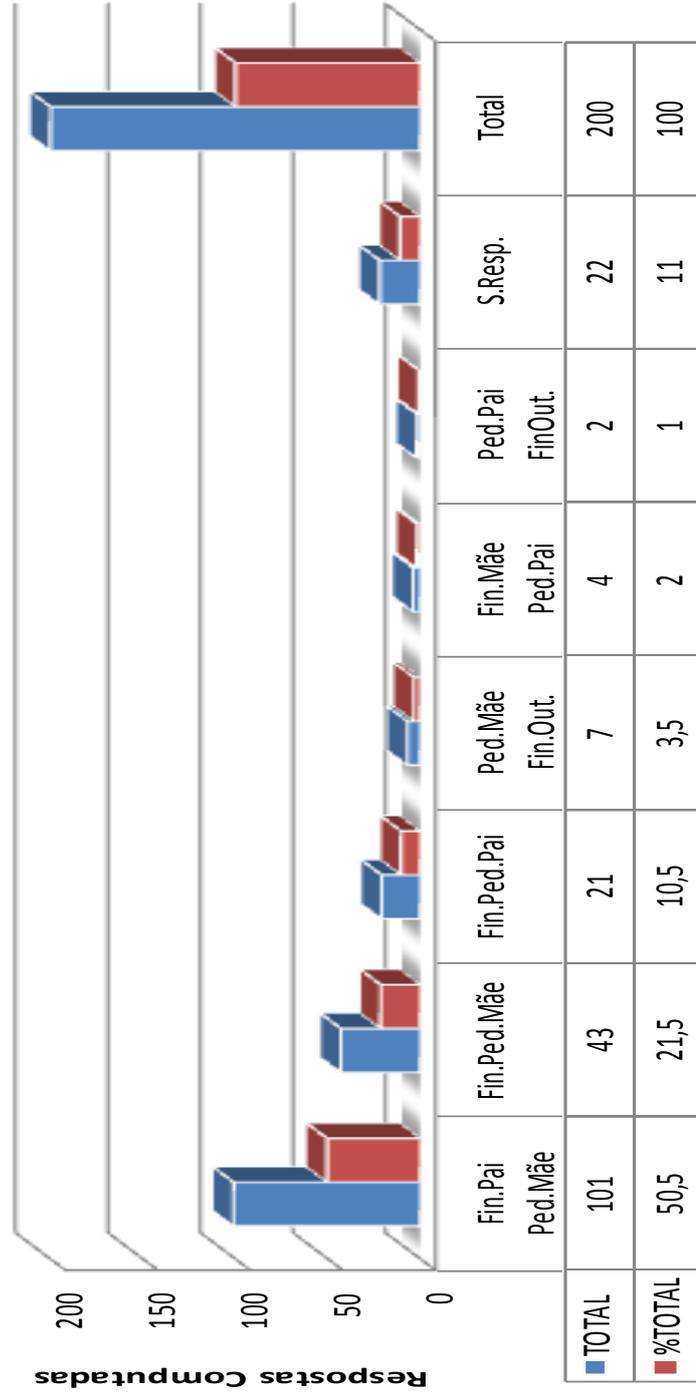
G4FAM - Número de Pessoas Que Residem Com a Família



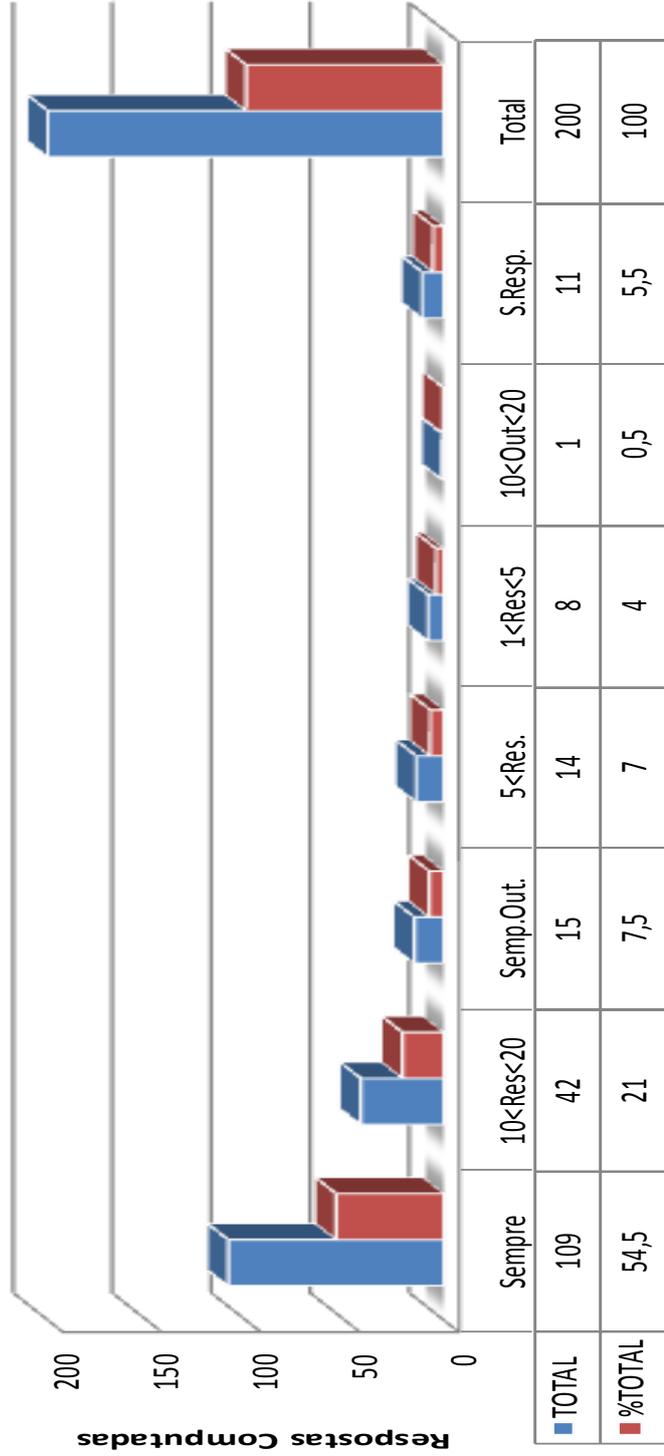
G5FAM - Estado Civil dos Pais



G6FAM - Responsabilidade Pelos Assuntos Escolares

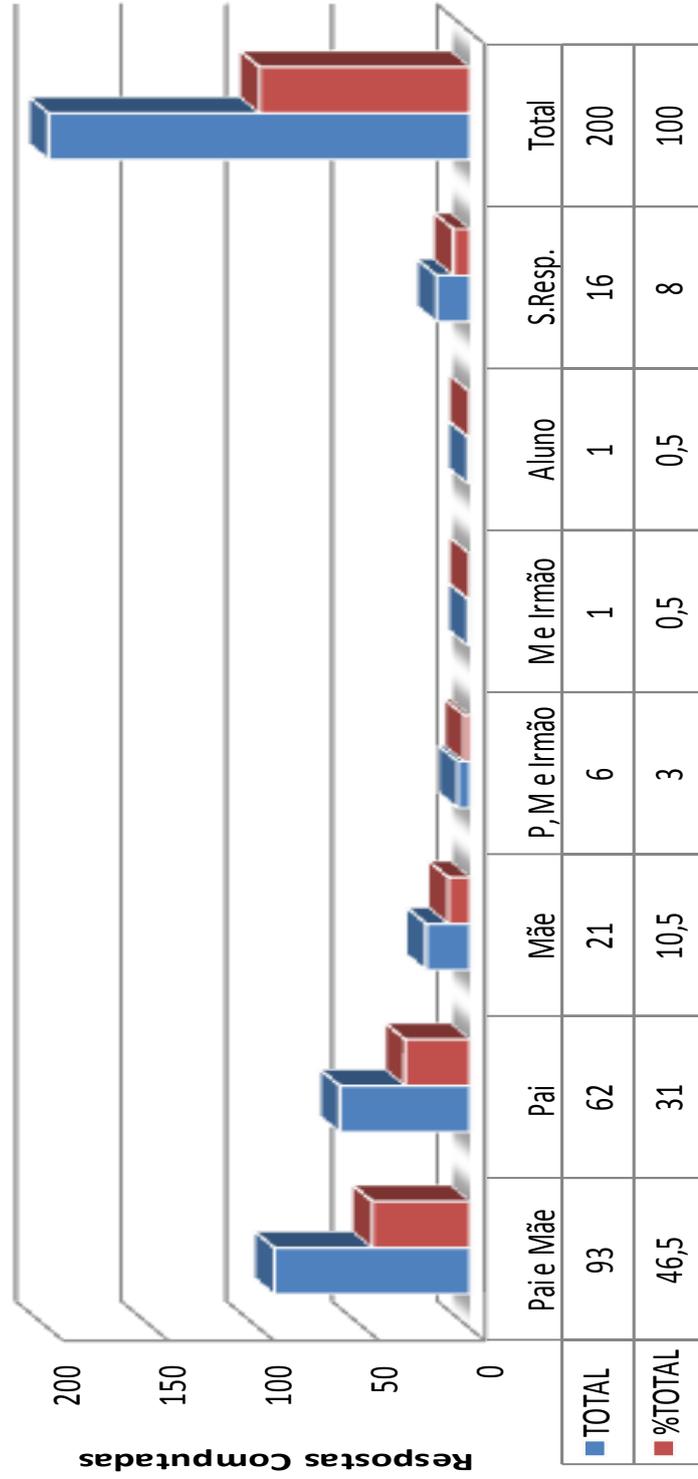


G7FAM - Tempo e Local de Residência da Família

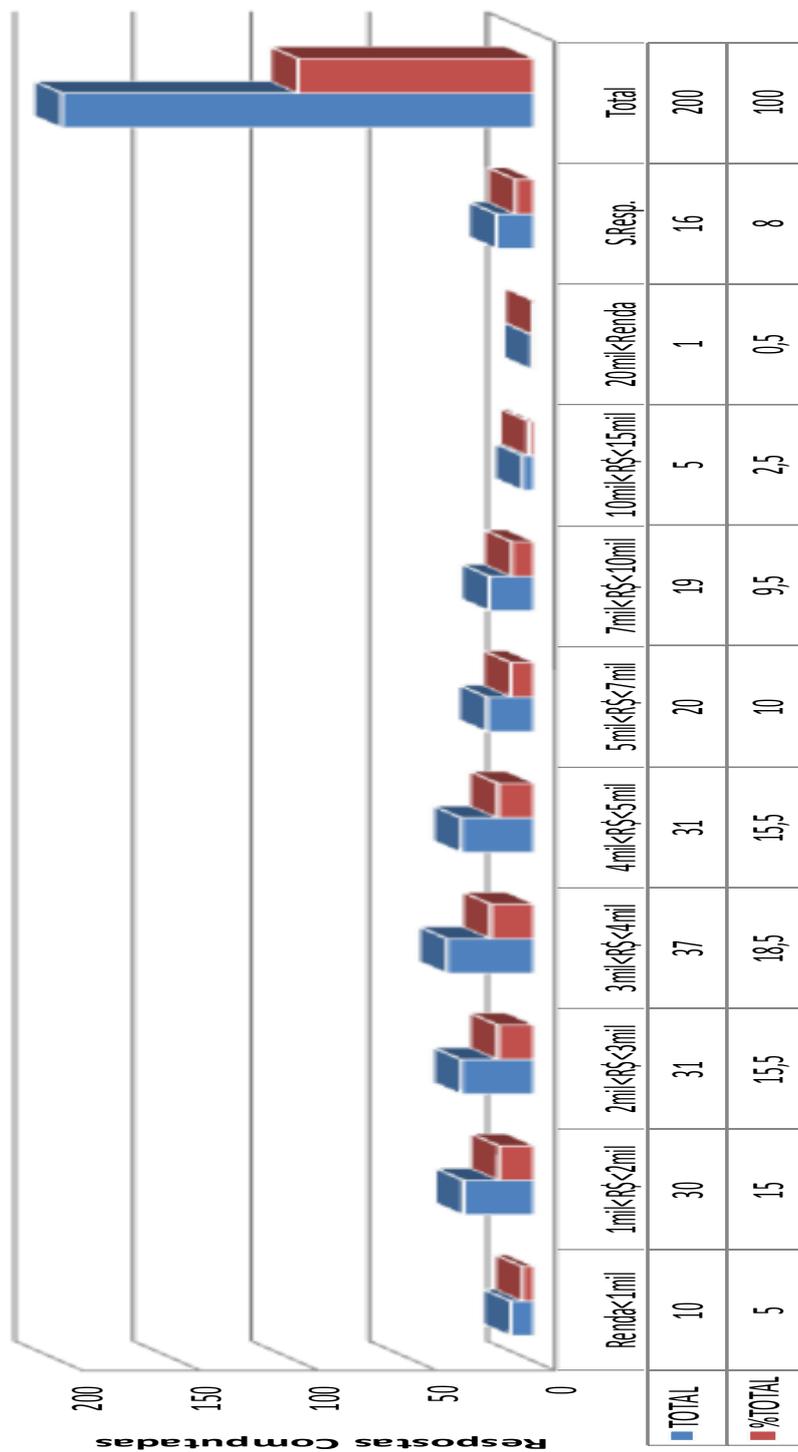


[Digite texto]

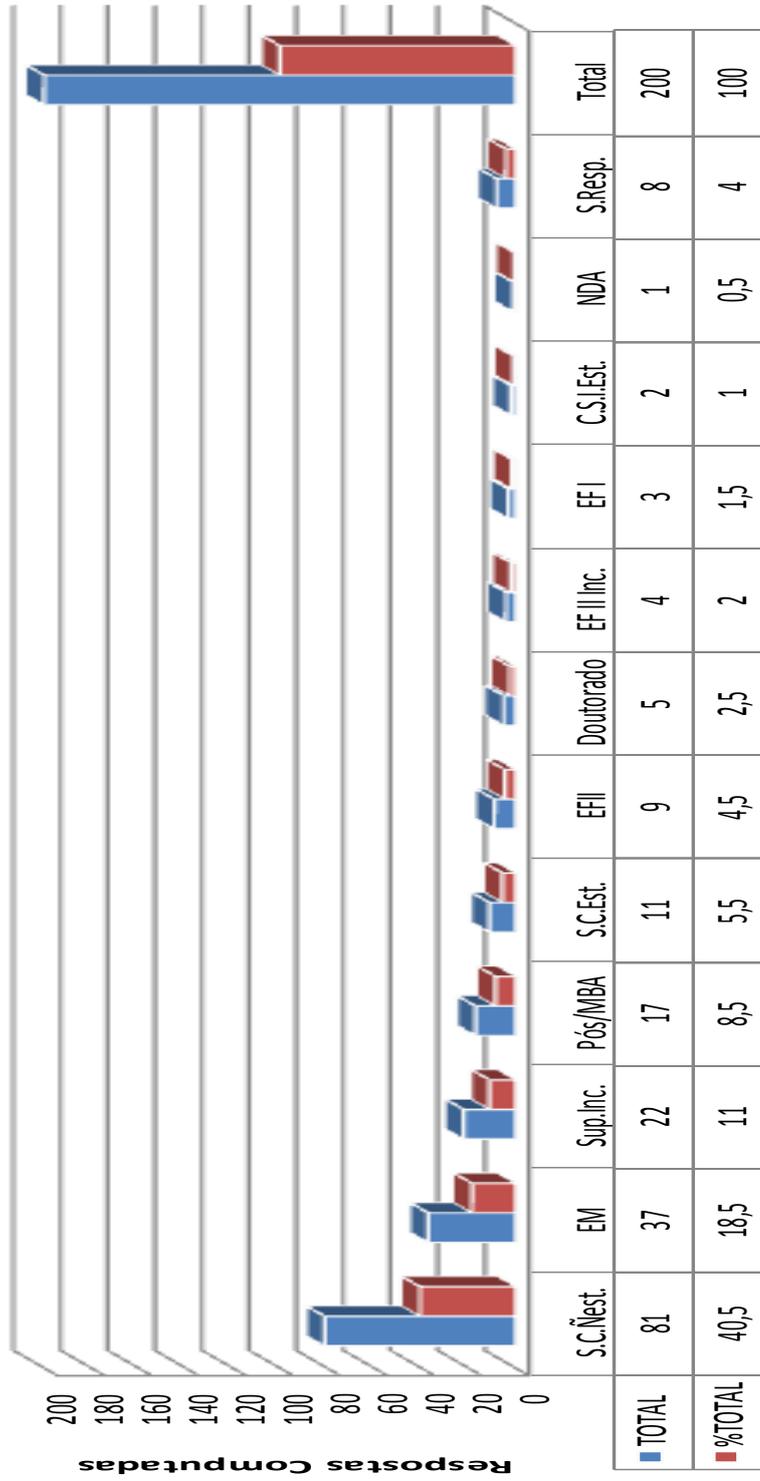
G8FAM - Responsáveis Por Atividades Remuneradas



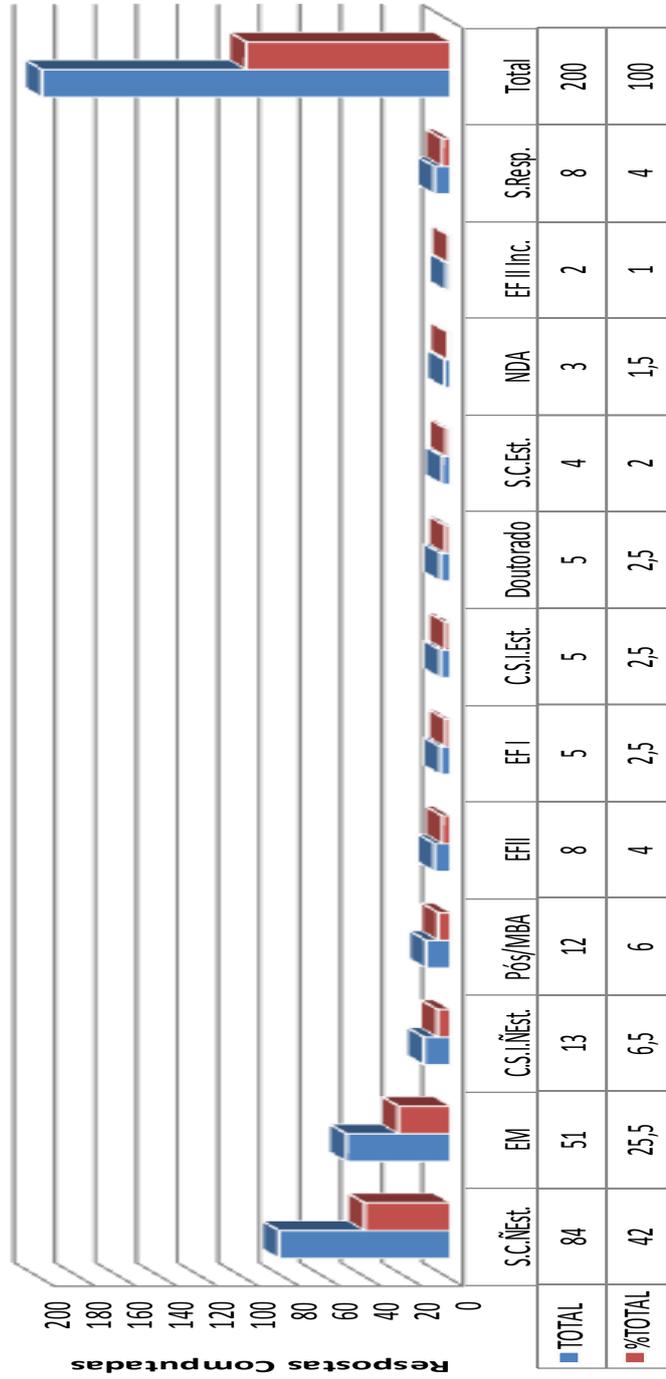
G9FAM - Renda Familiar



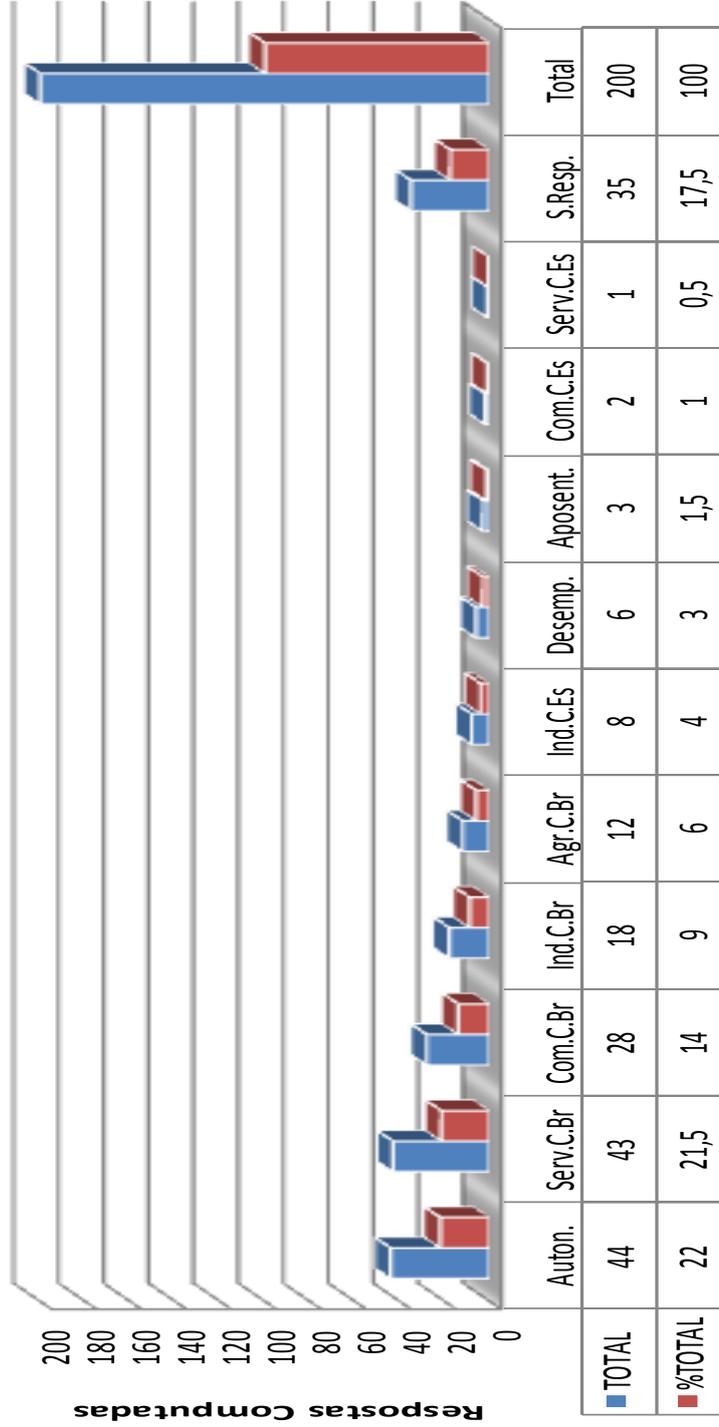
G10FAM - Grau de Instrução do Pai



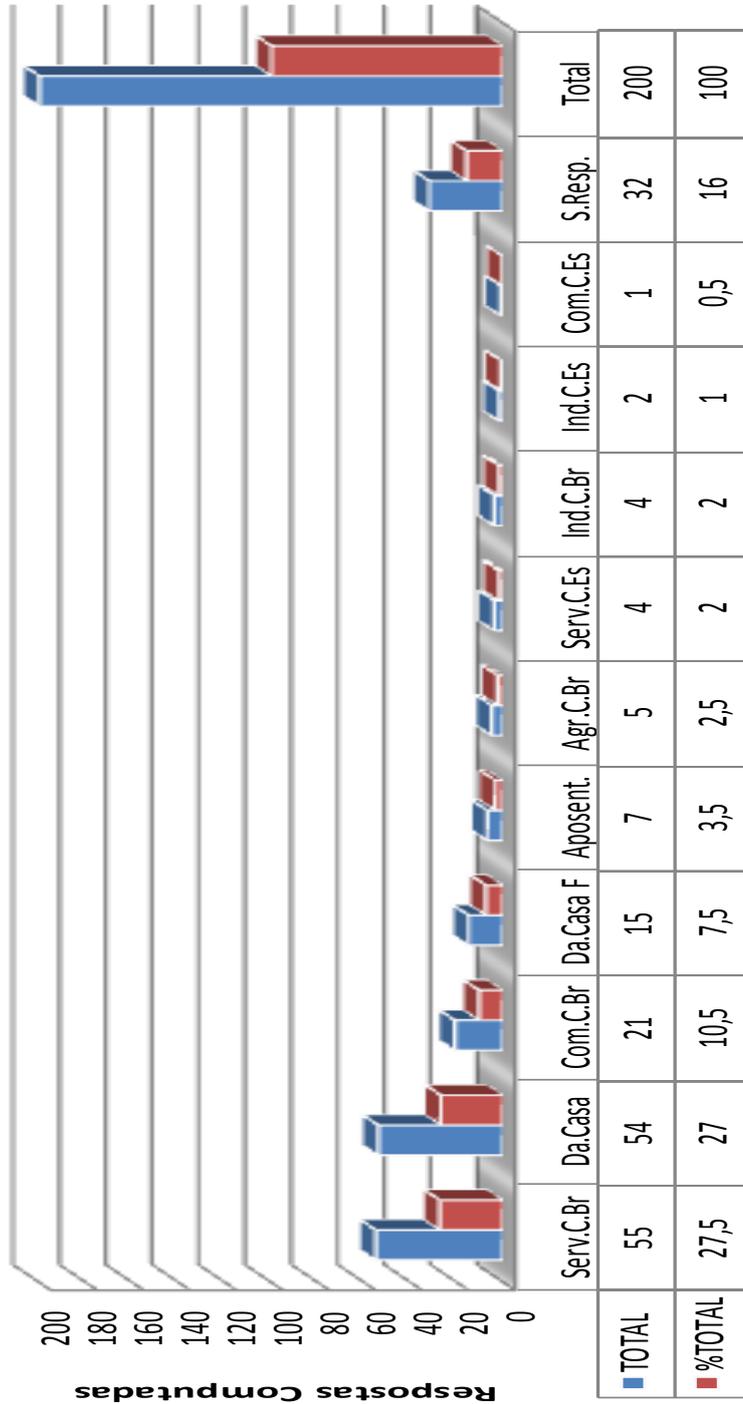
G11FAM - Grau de Instrução da Mãe



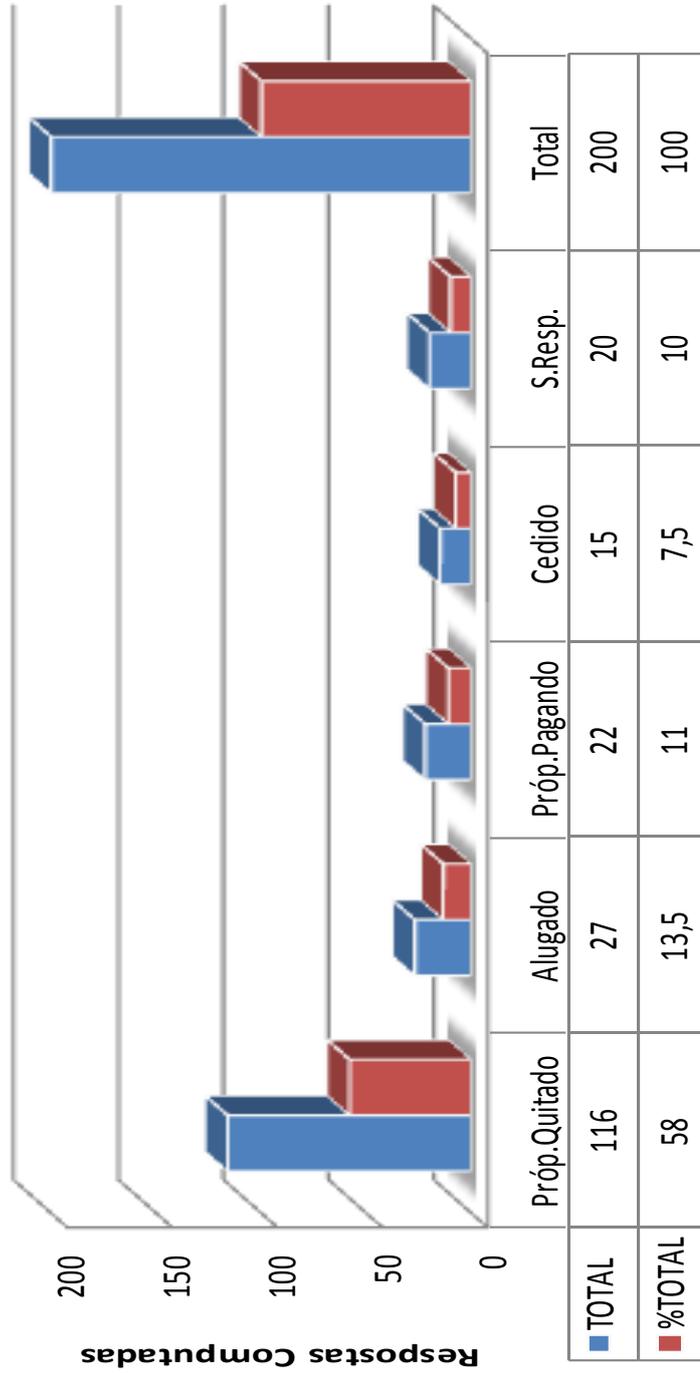
G12FAM - Atividade/Setor de Trabalho do Pai



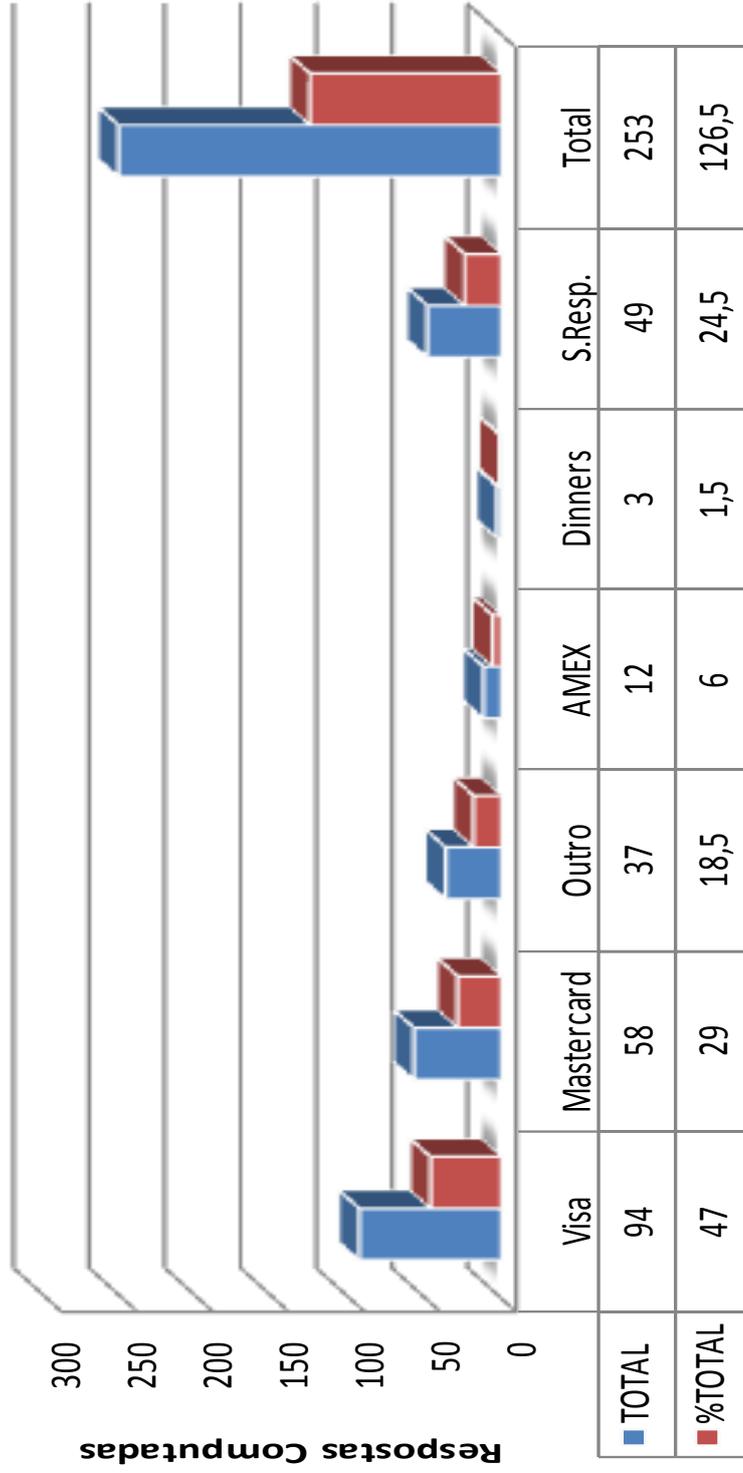
G13FAM - Atividade/Setor de Trabalho da Mãe

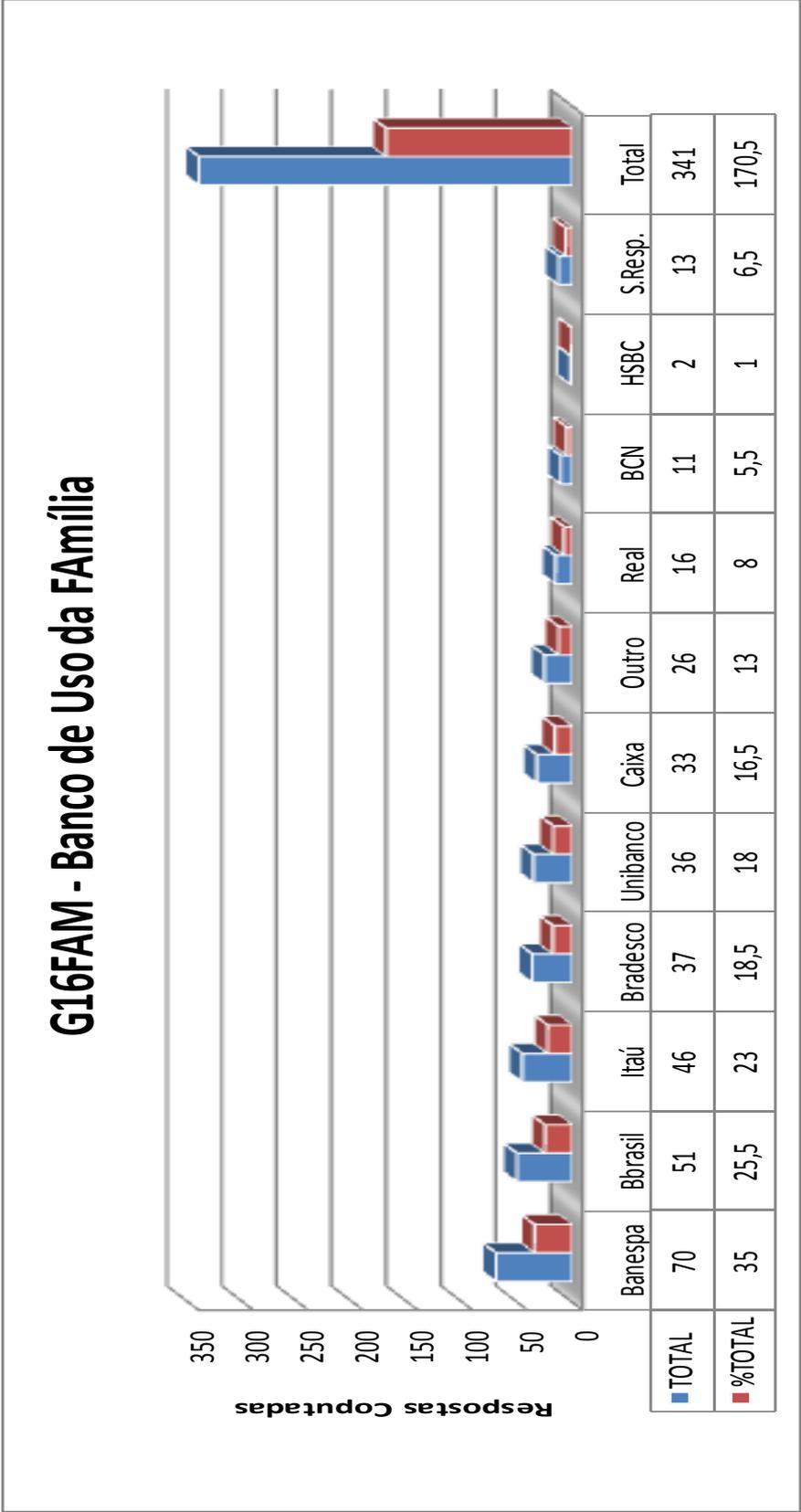


G14FAM - Imóvel No Qual Reside a Família

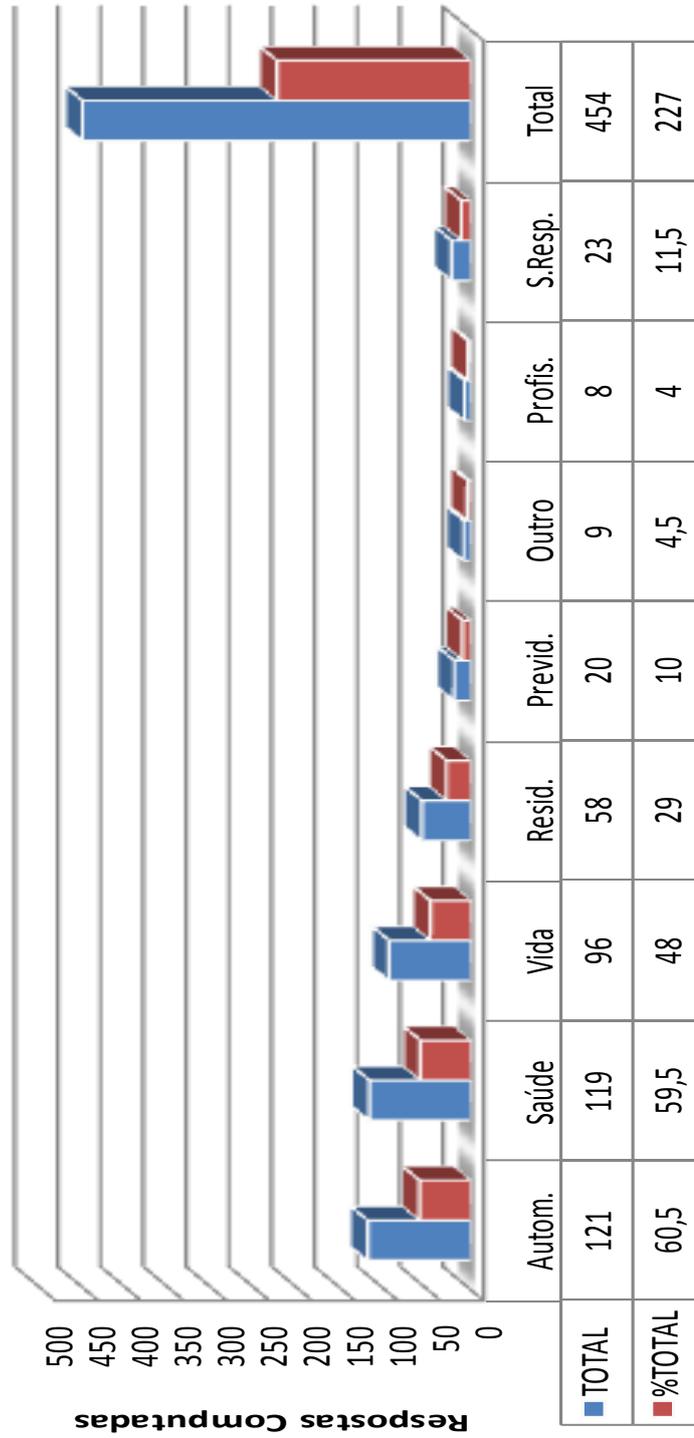


G15FAM - Cartões de Crédito da Família

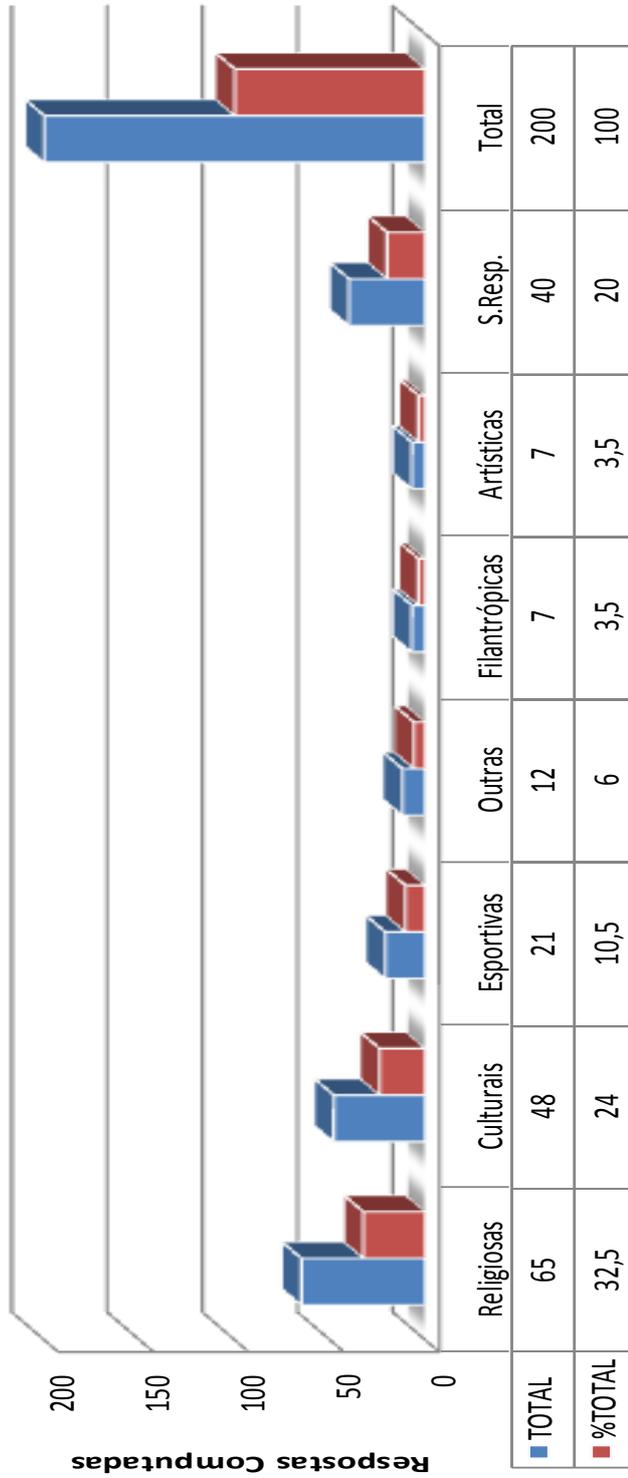




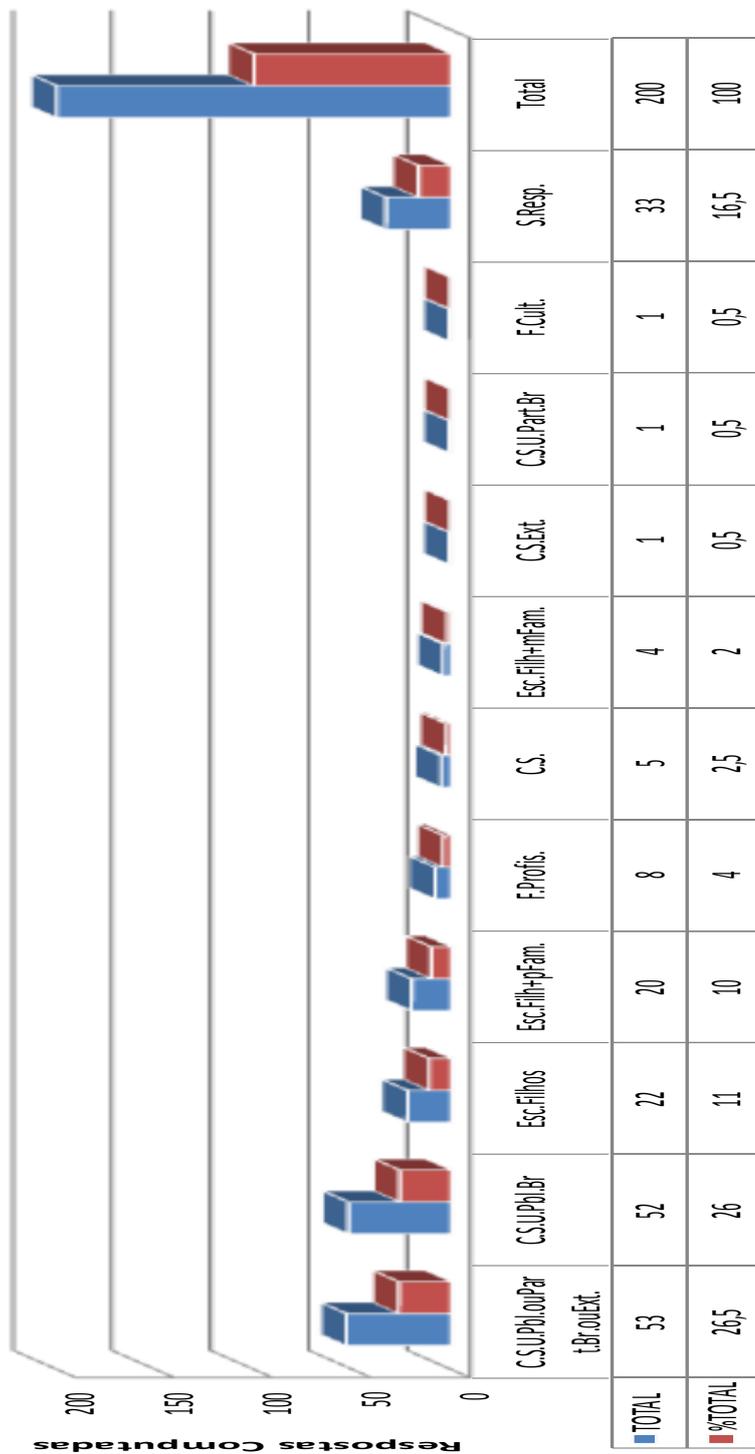
G17FAM - Tipo de Seguro da Família



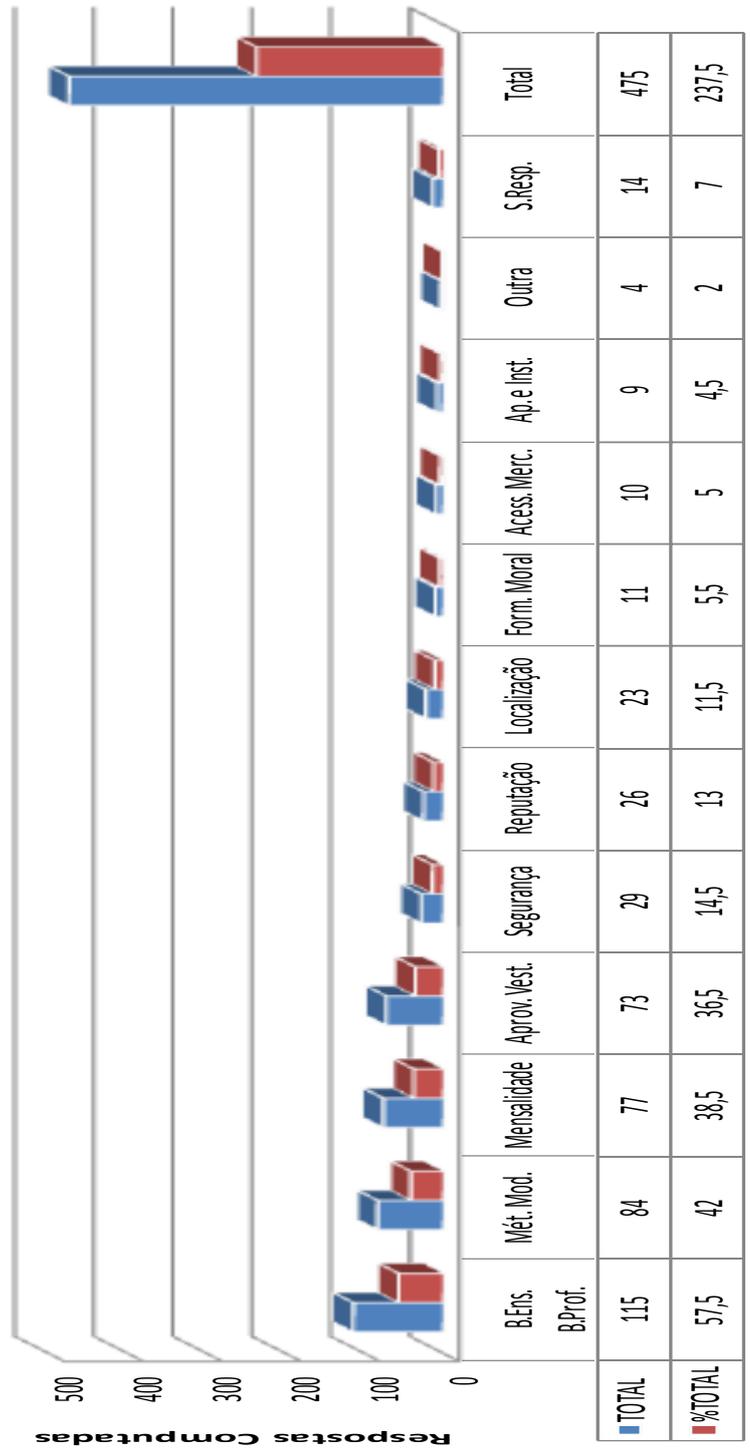
G18FAM - Atividade Que a Família Mais Valoriza



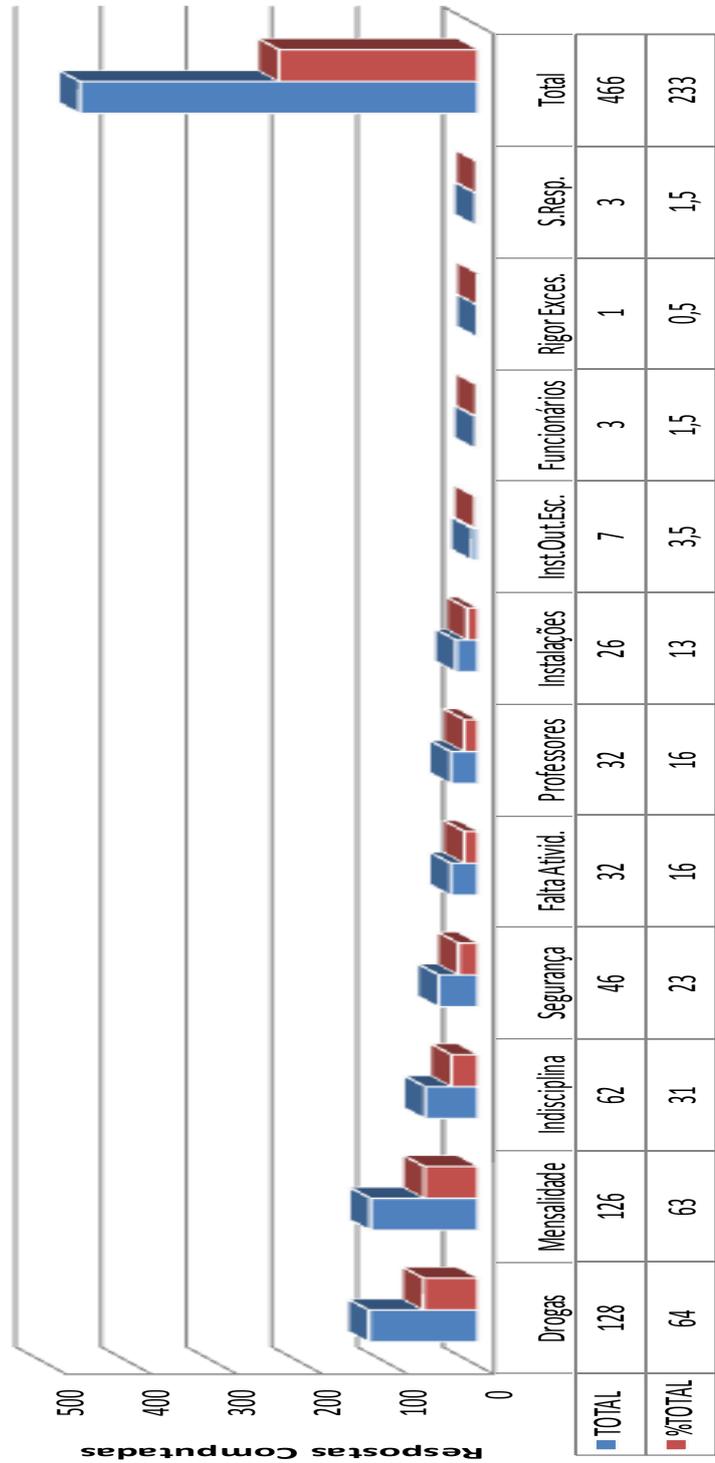
G19FAM - Projeto Educacional Familiar Para os Filhos



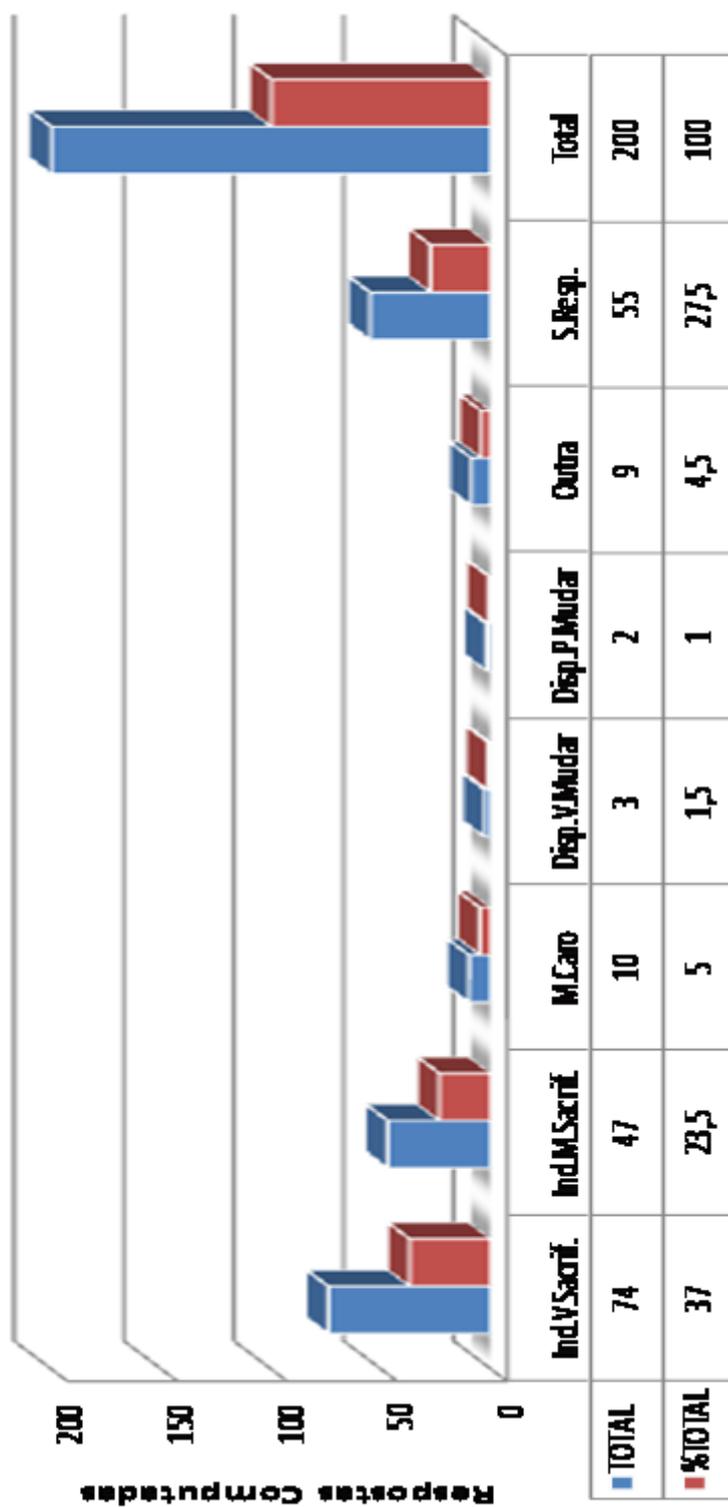
G20FAM - Qualidades Decisivas Para a Escolha da Escola



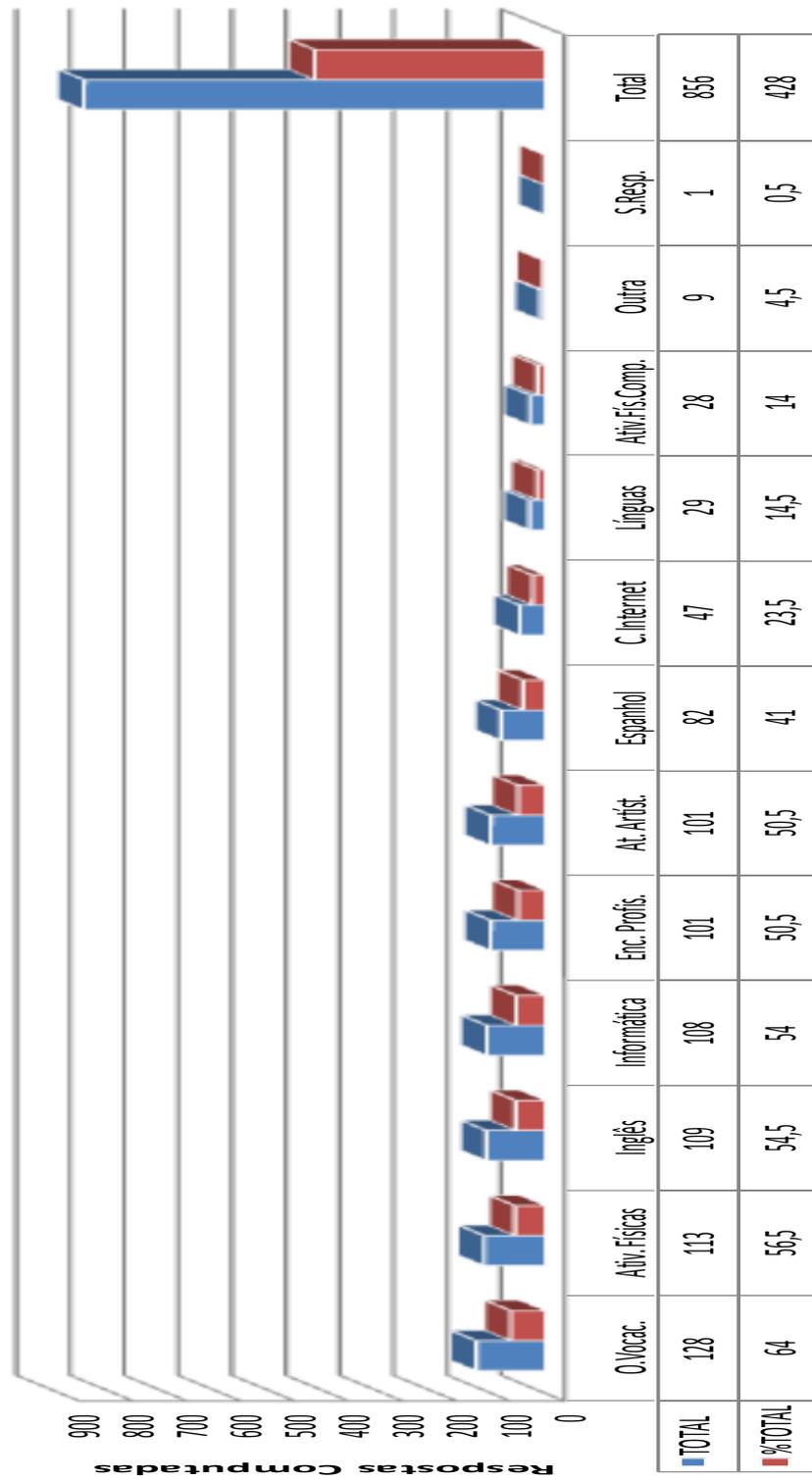
G21FAM - Problemas Que Levariam a Retirar o Filho da Escola



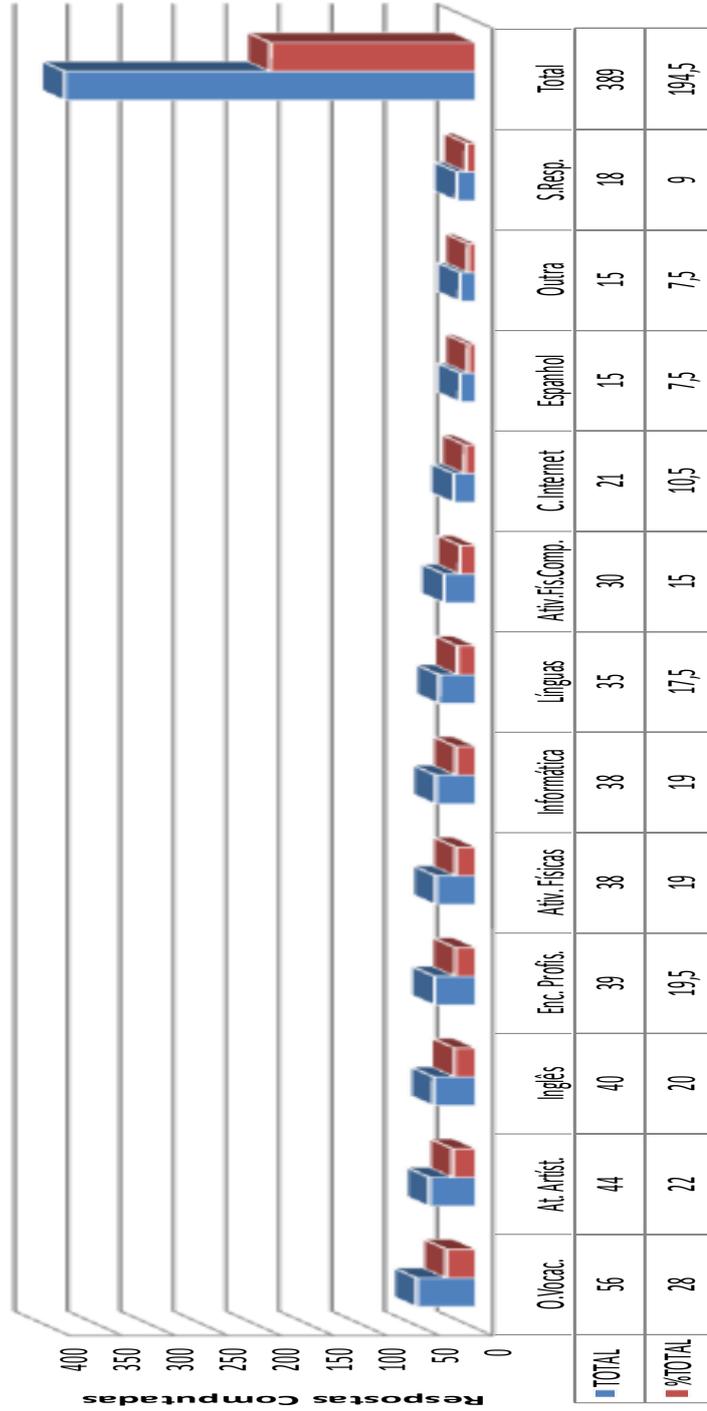
GZZFAM - Avaliação do Investimento em Educação na Escola



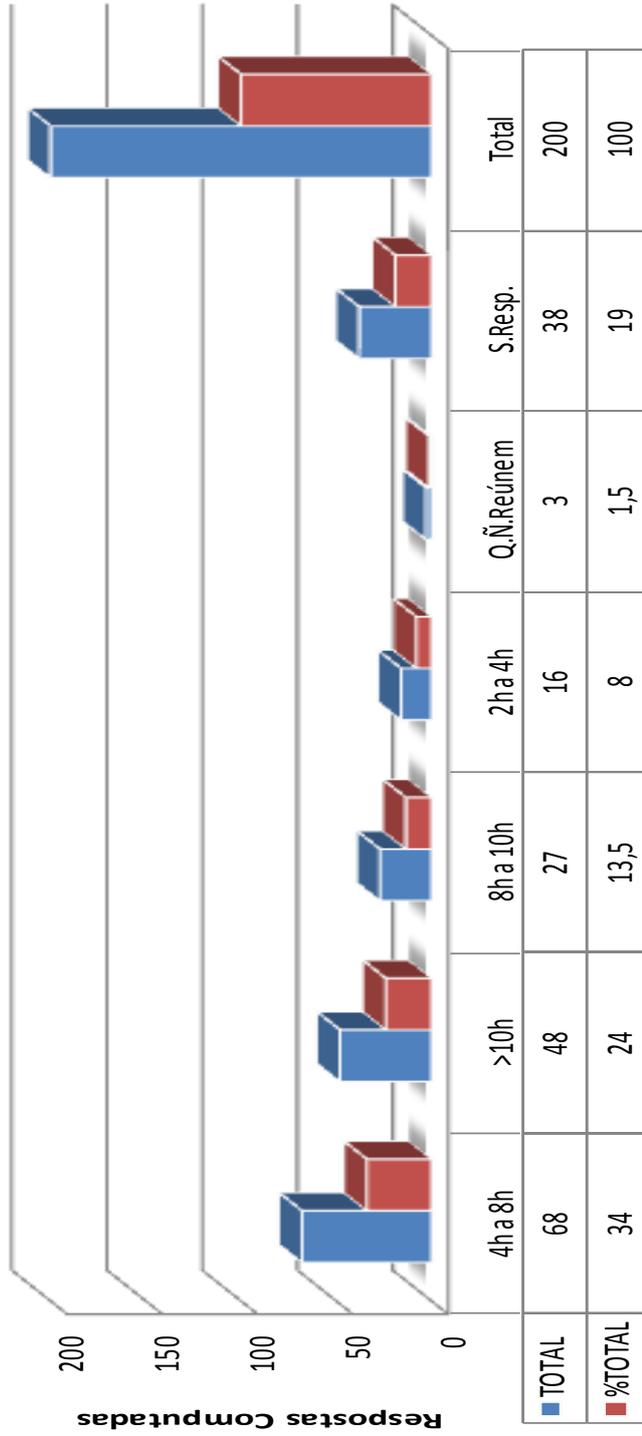
G23FAM - Serviços Fundamentais Para Escola Oferecer Gratuitamente



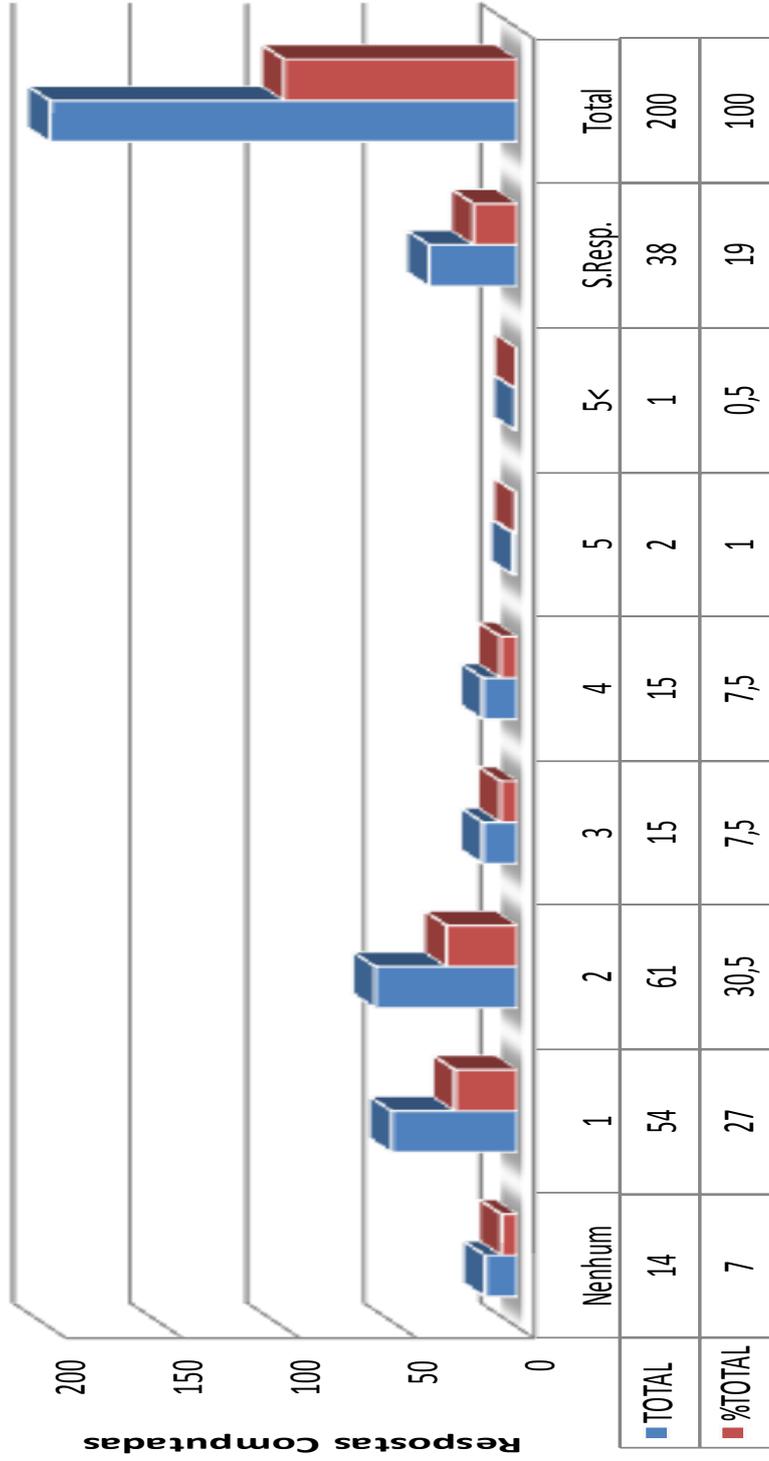
G24FAM - Serviços Fundamentais Para a Escola Oferecer Onerosamente



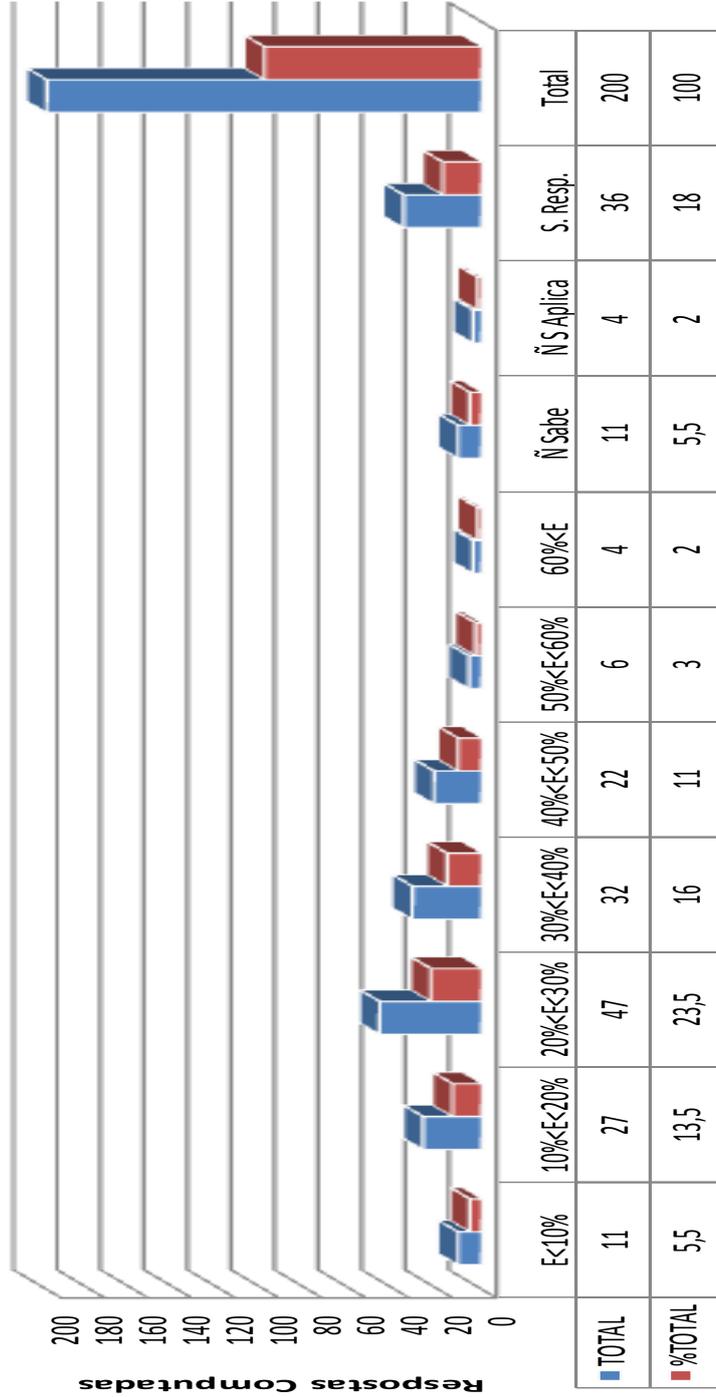
G25FAM - Tempo em Horas Que a Família Se Reúne na Semana



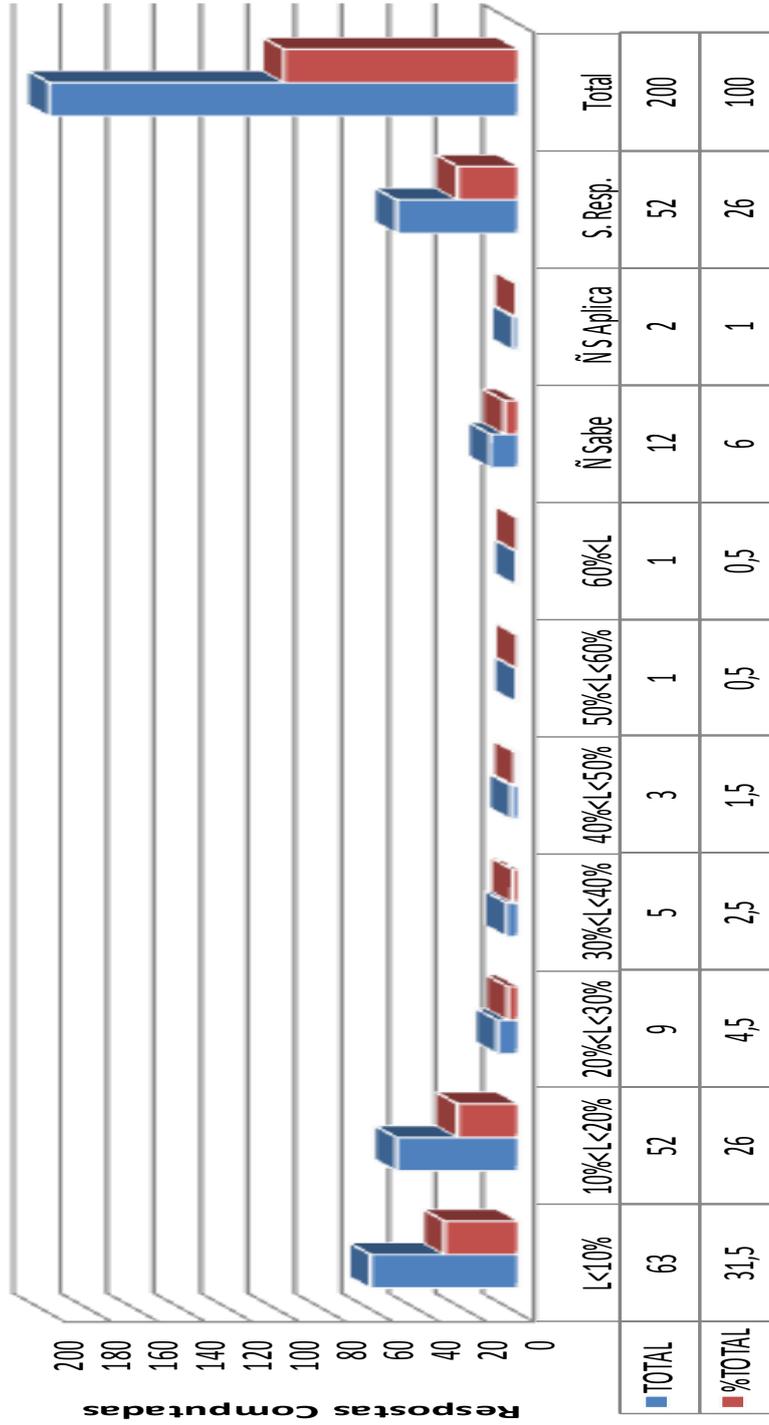
G26FAM - Número de Celulares da Família



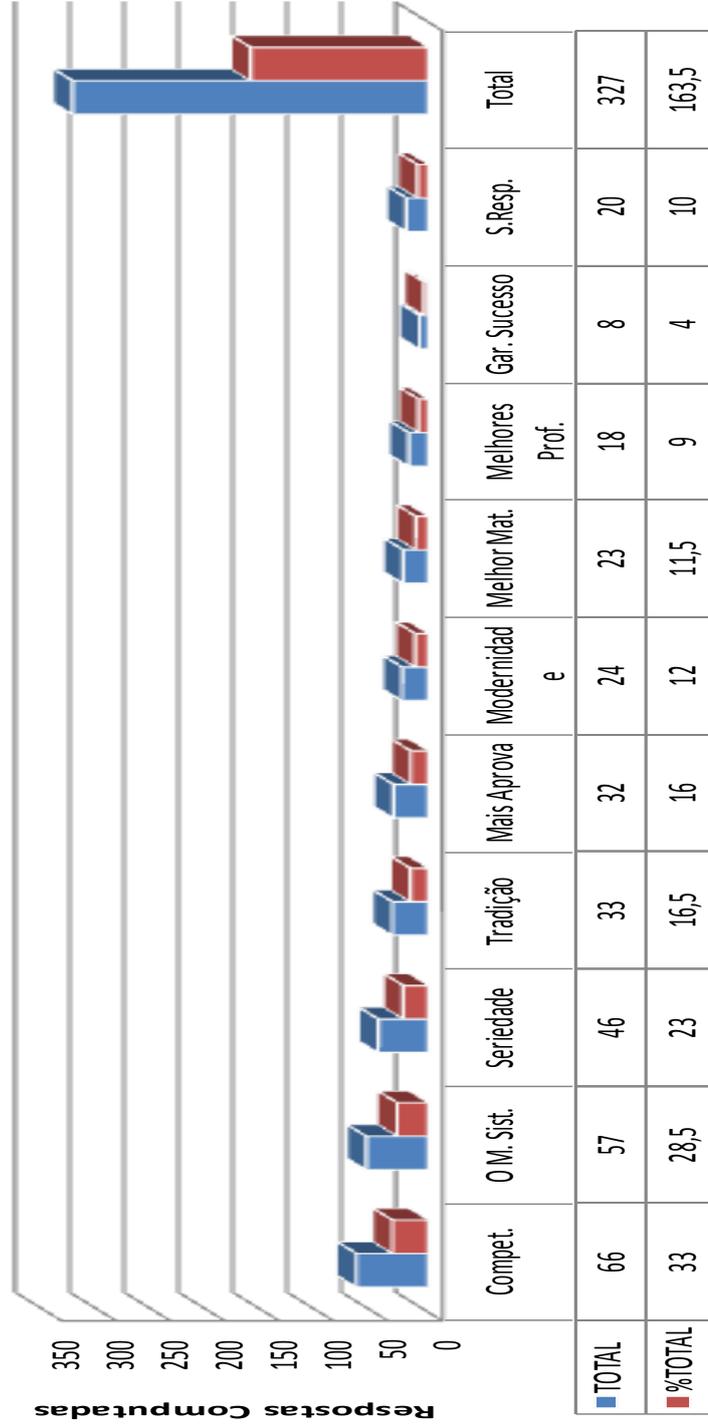
G27FAM - Porcentagem da Renda Familiar Destinada à Educação



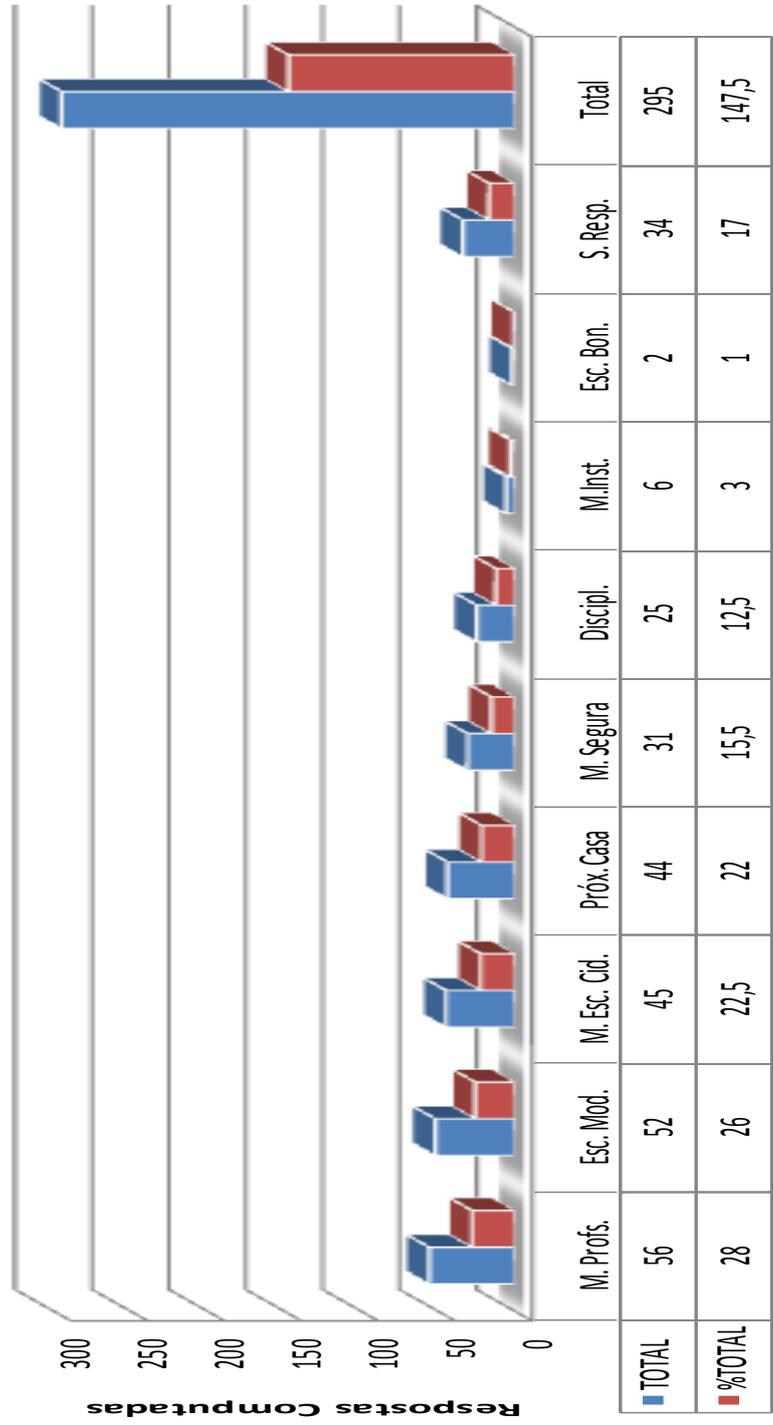
G28FAM - Porcentagem da Renda Familiar Destinada ao Lazer



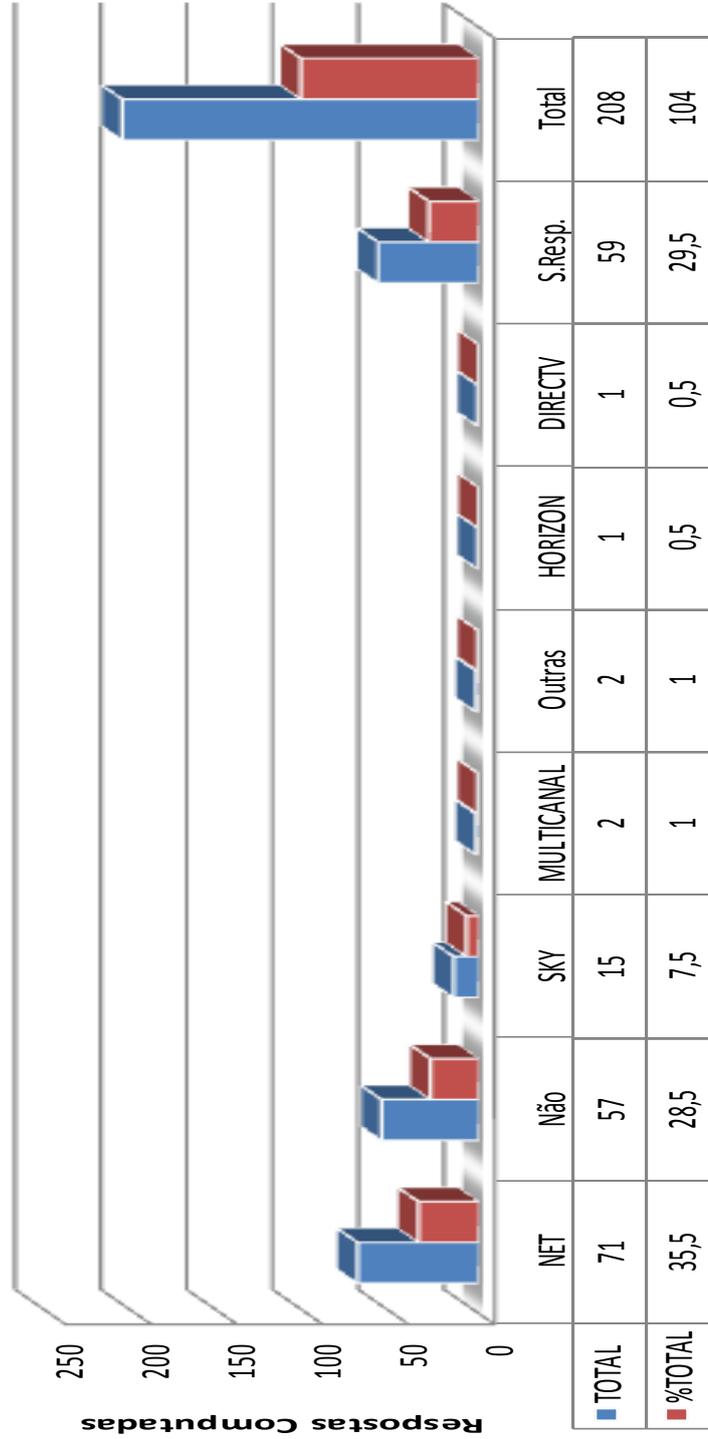
G29FAM - Dois Atributos Que Identificam o SAE



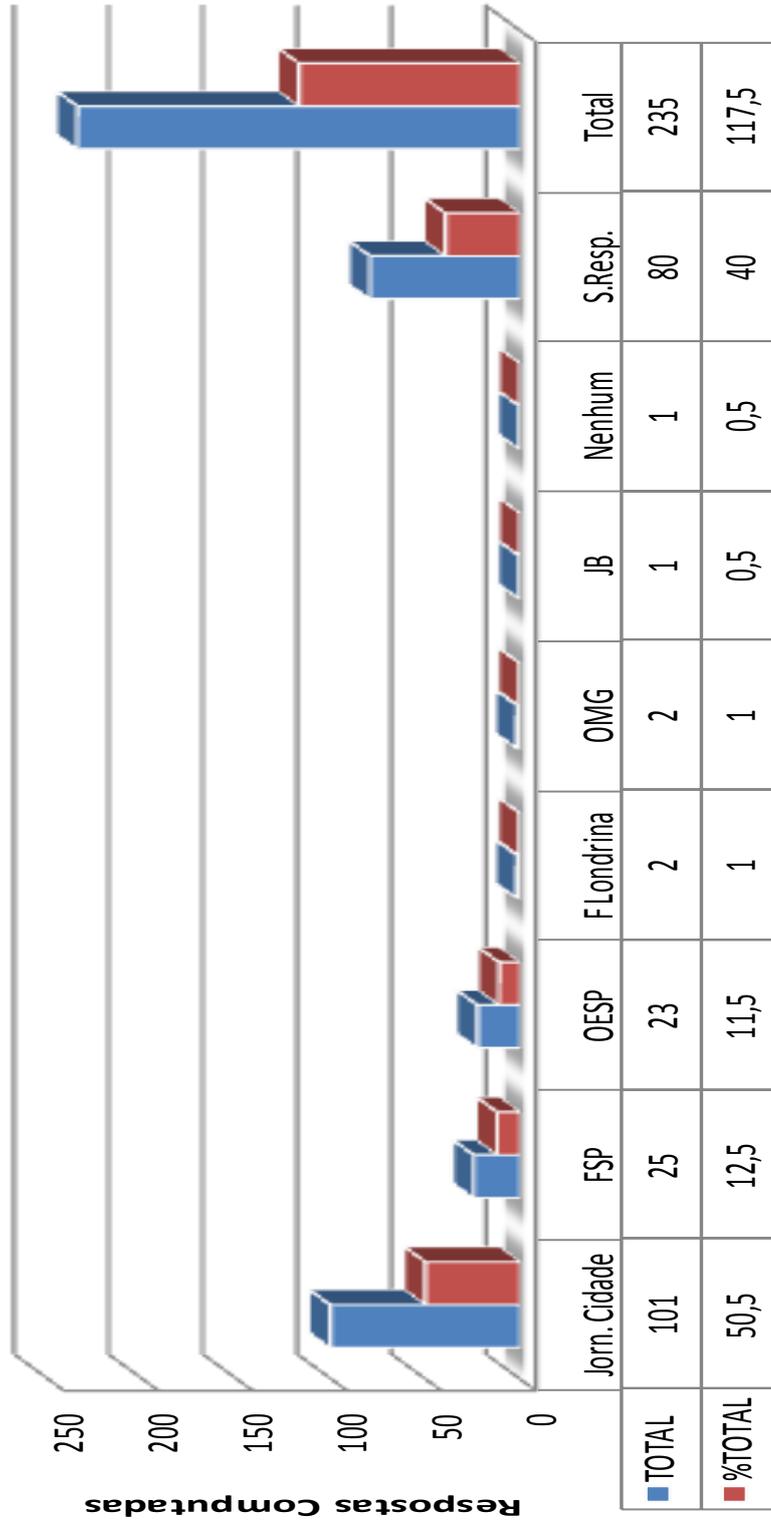
G30FAM - Características Que Melhor Identificam a Escola



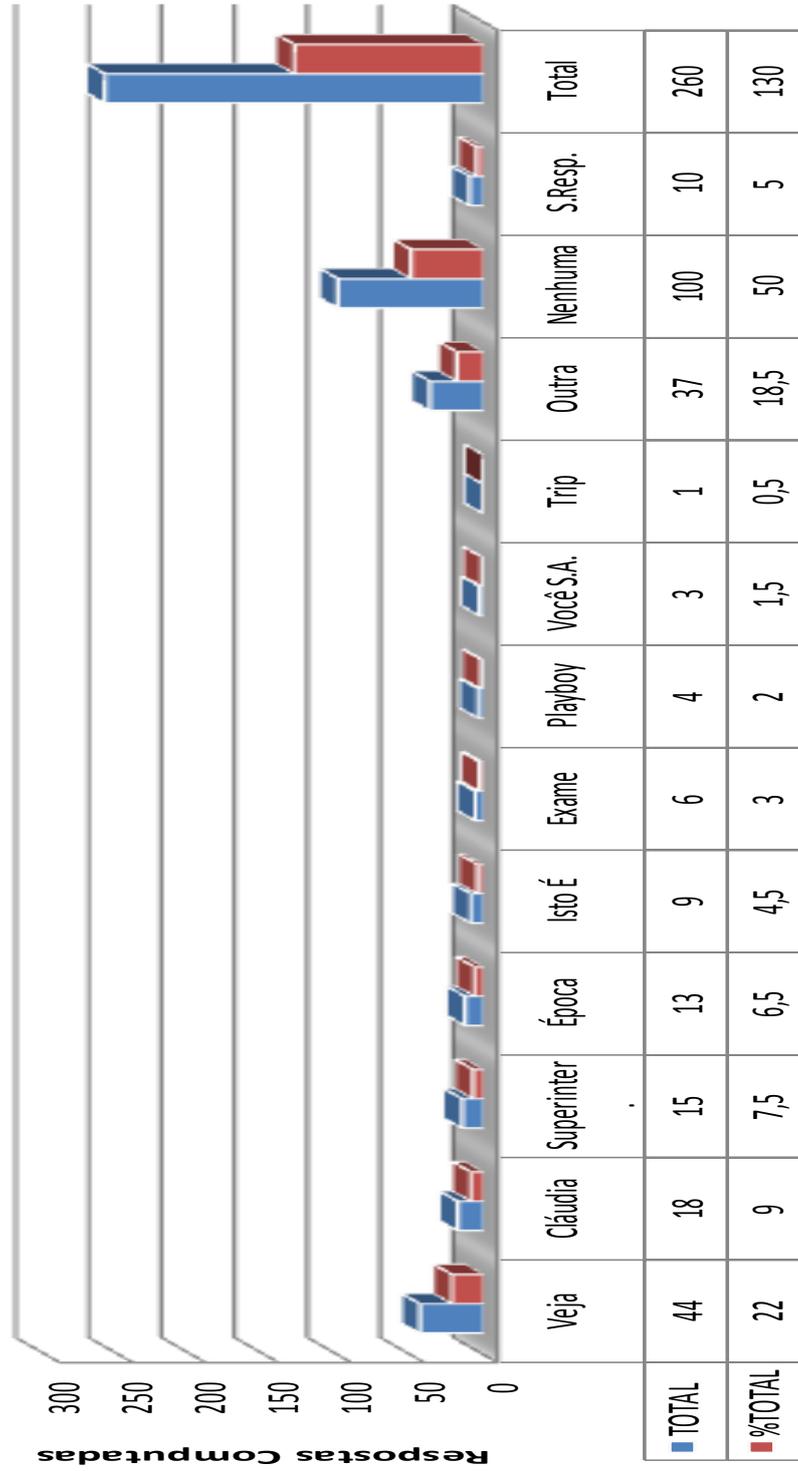
G31FAM - TV Por Assinatura



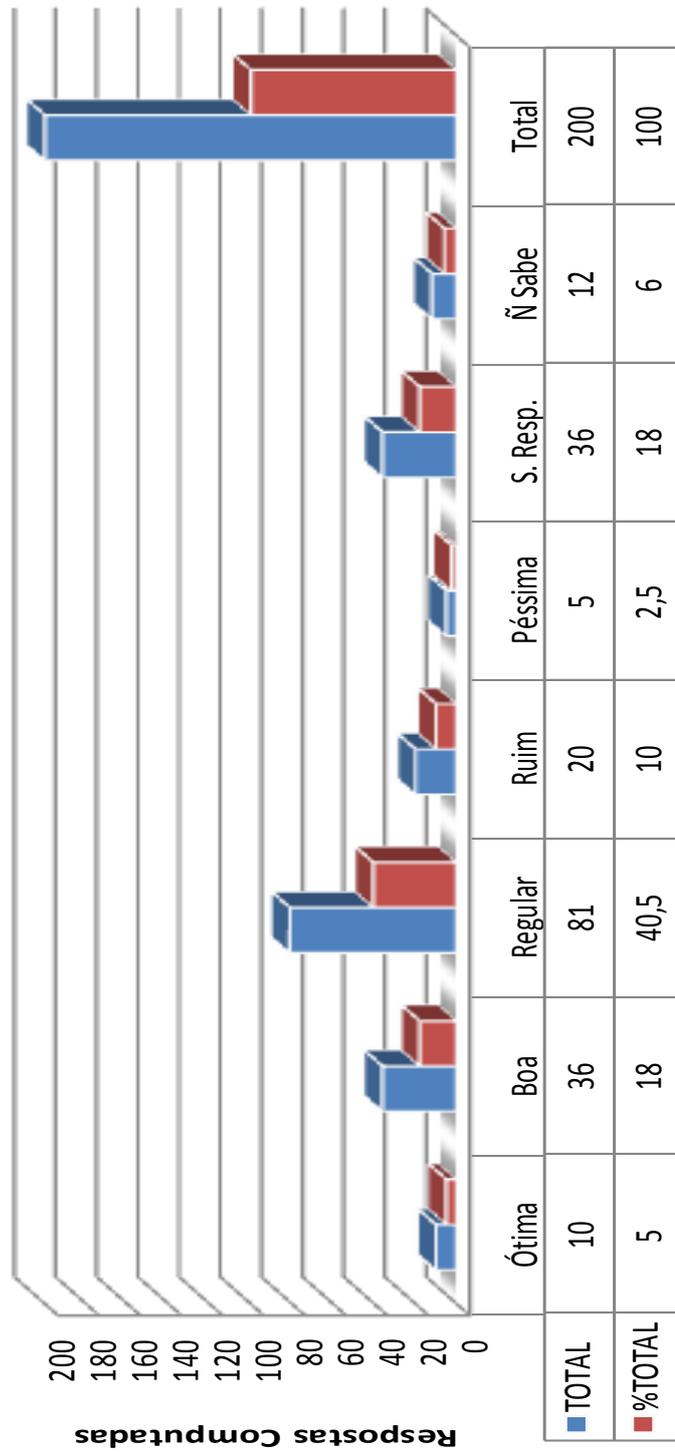
G32FAM - Jornais Que a Família Assina



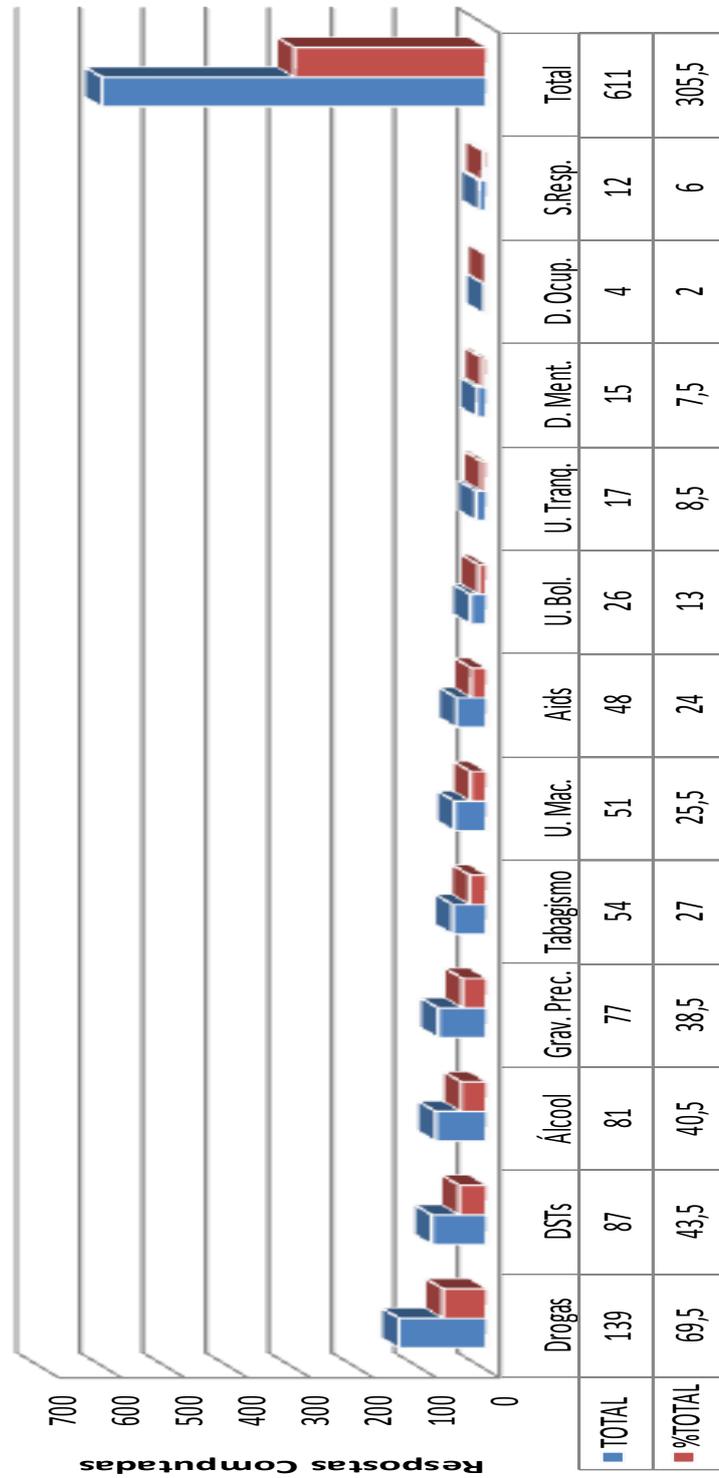
G33FAM - Revistas Que a Família Assina



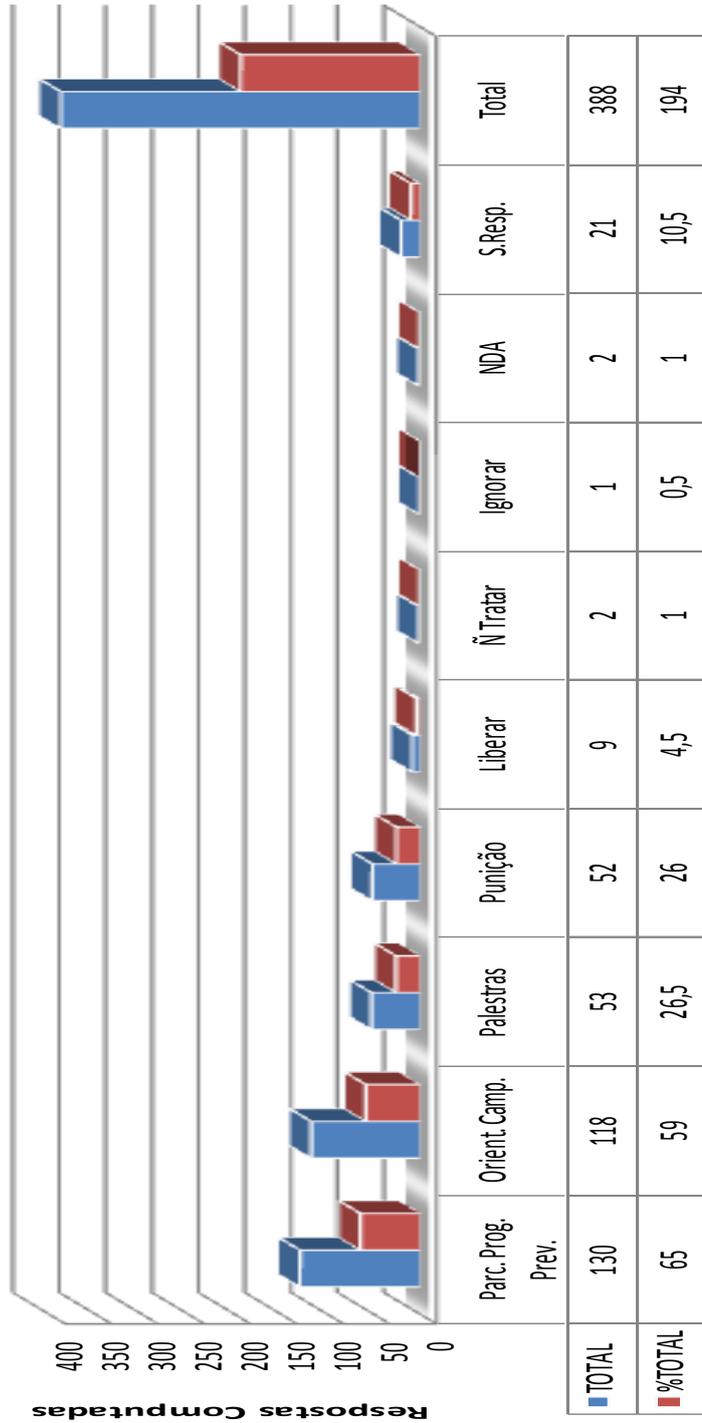
G34FAM - Avaliação do Governo Lula



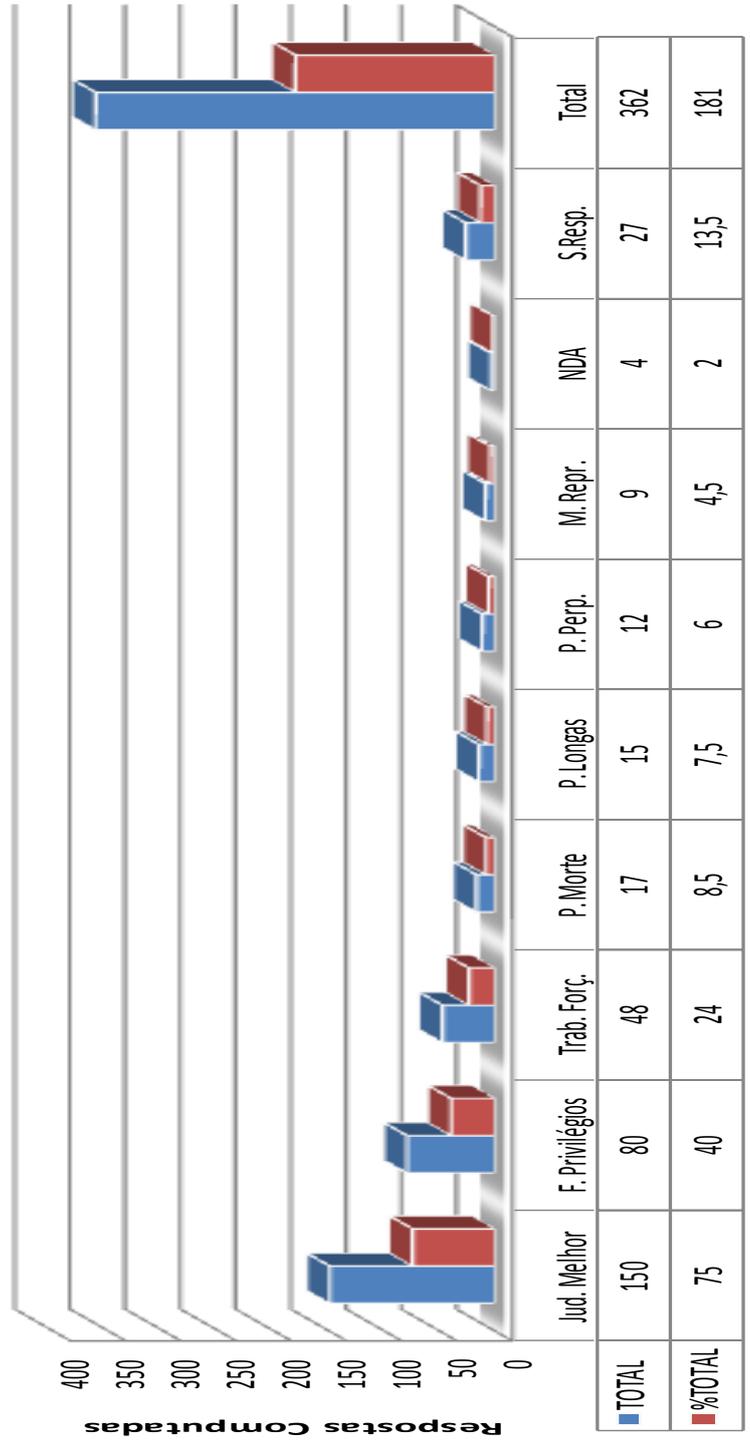
G35FAM - Problemas Sobre os Quais a Família Quer Mais Orientação



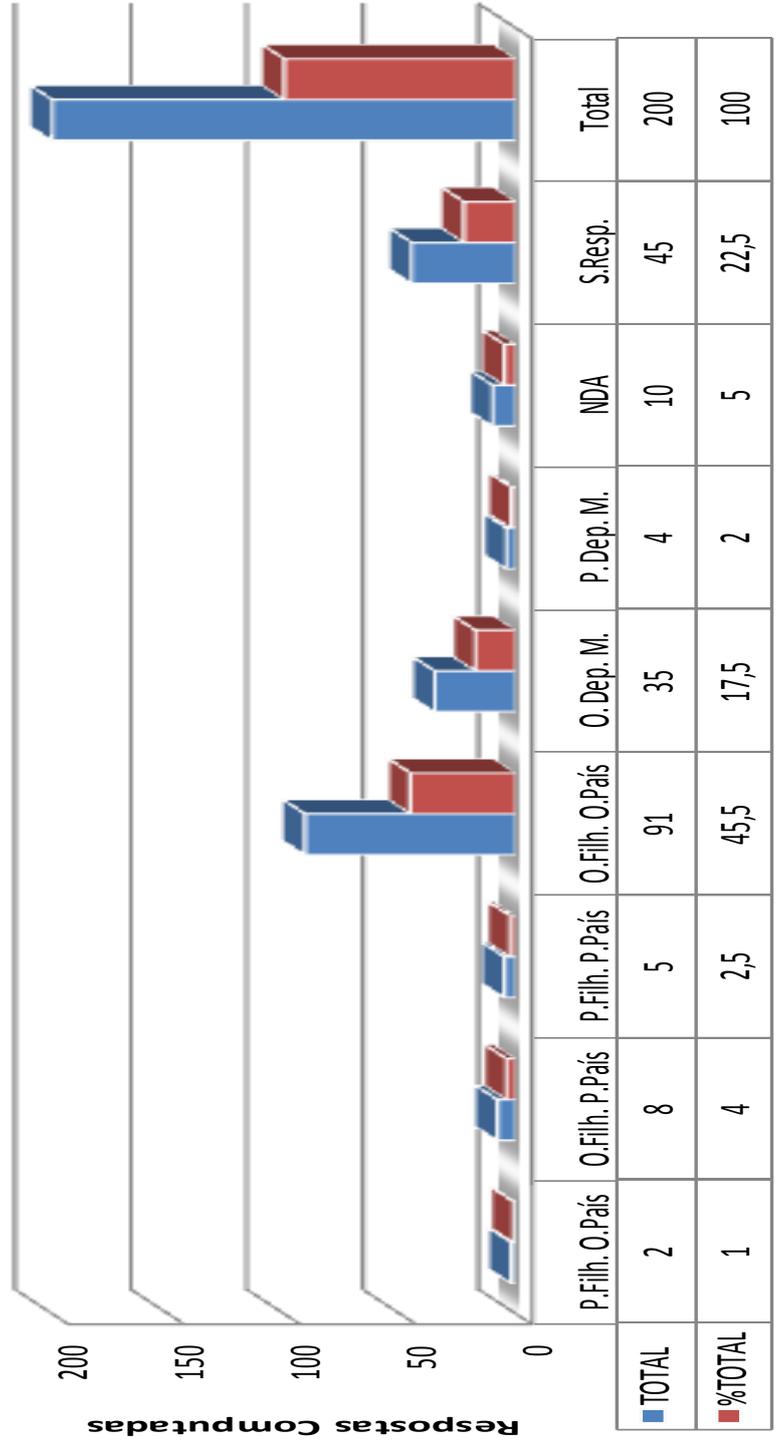
G36FAM - Ação Esperada da Escola em Relação às Drogas



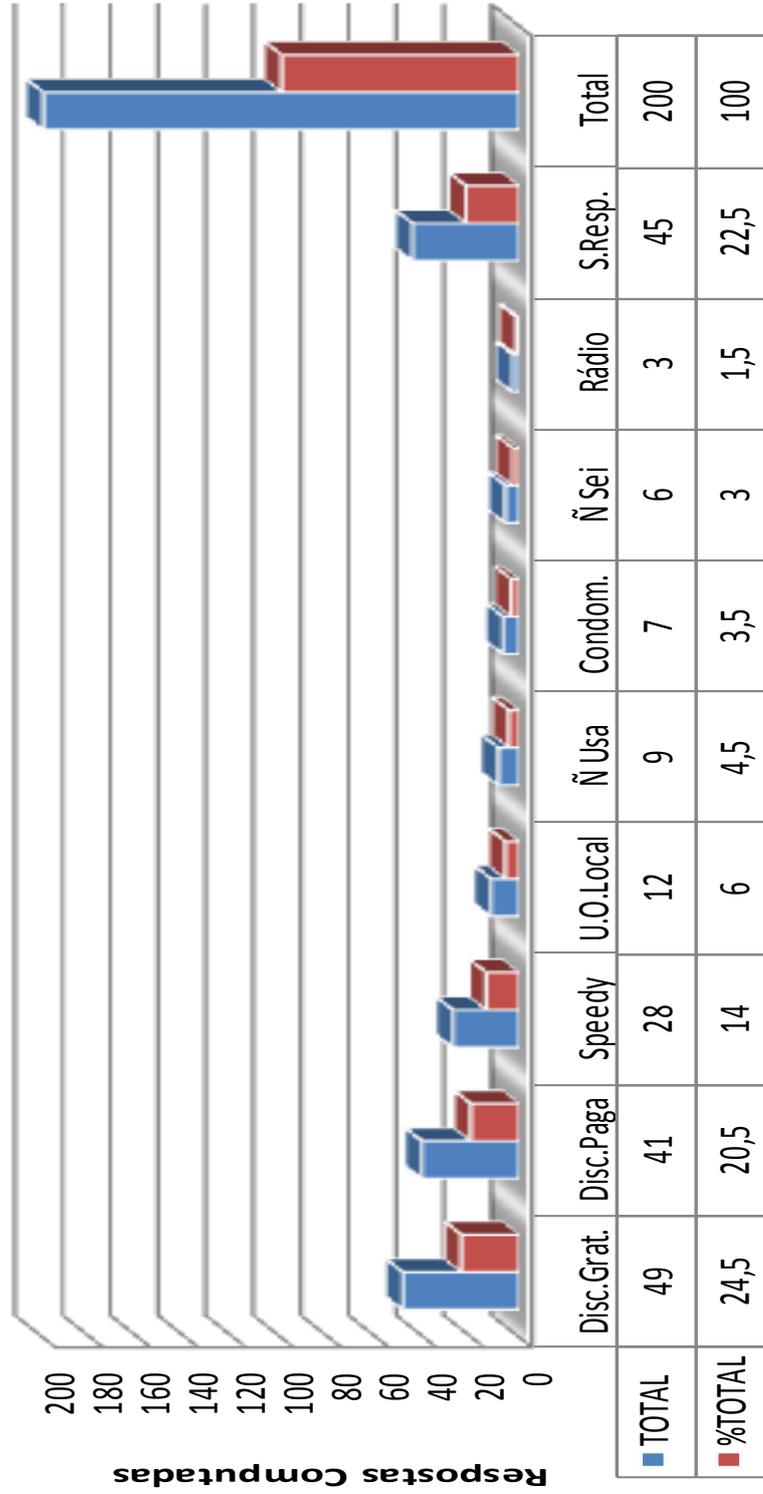
G37FAM - Maneiras de se Enfrentar a Violência



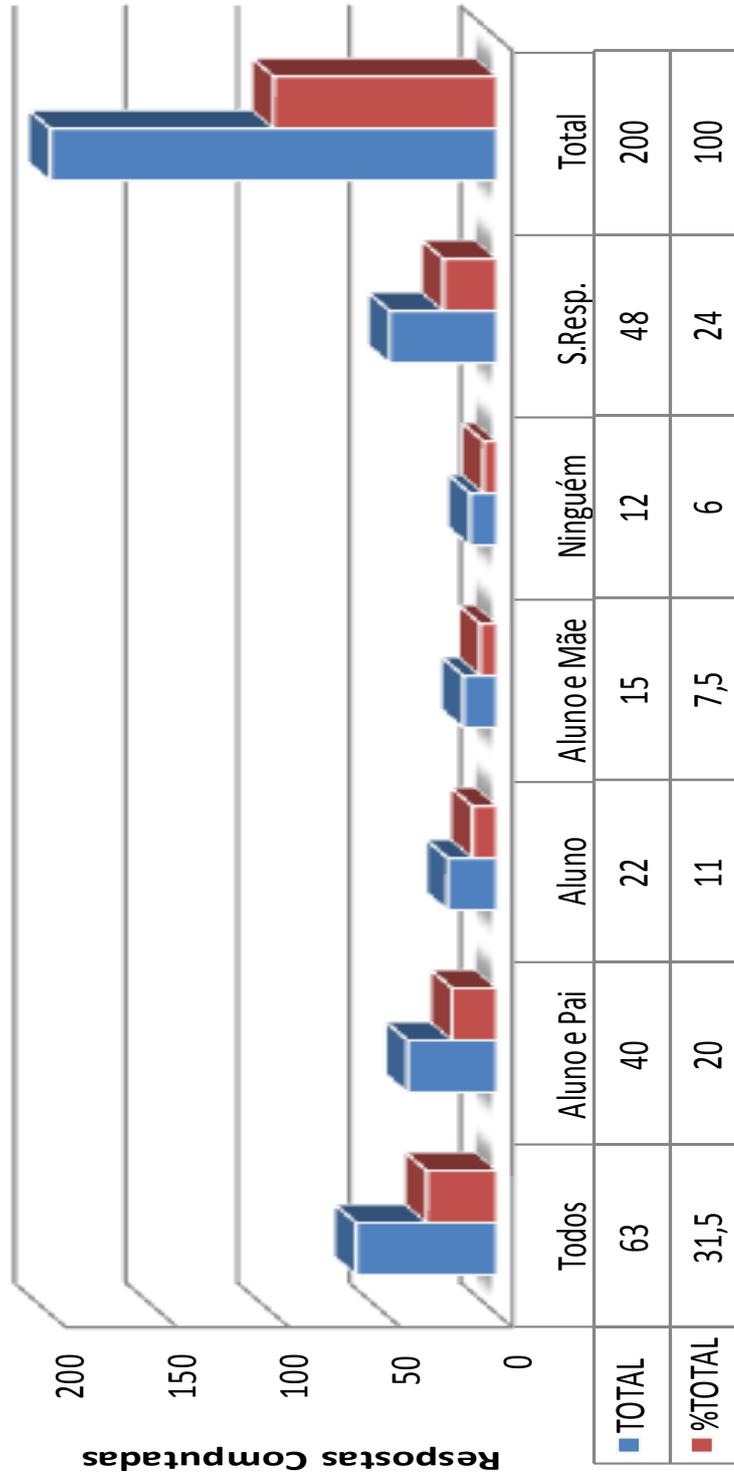
G38FAM - Expectativas em Relação ao Futuro dos Filhos e do País



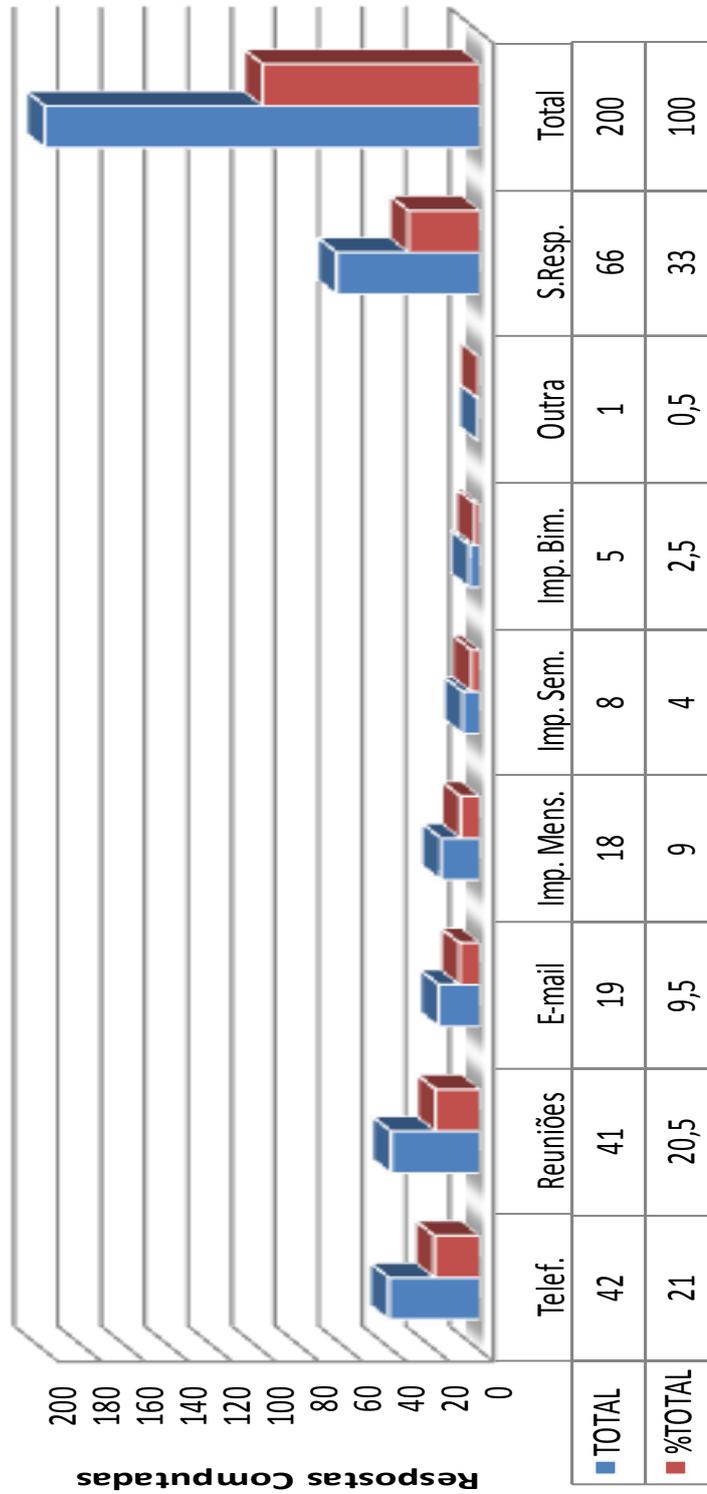
G39FAM - Forma de Acesso à Internet



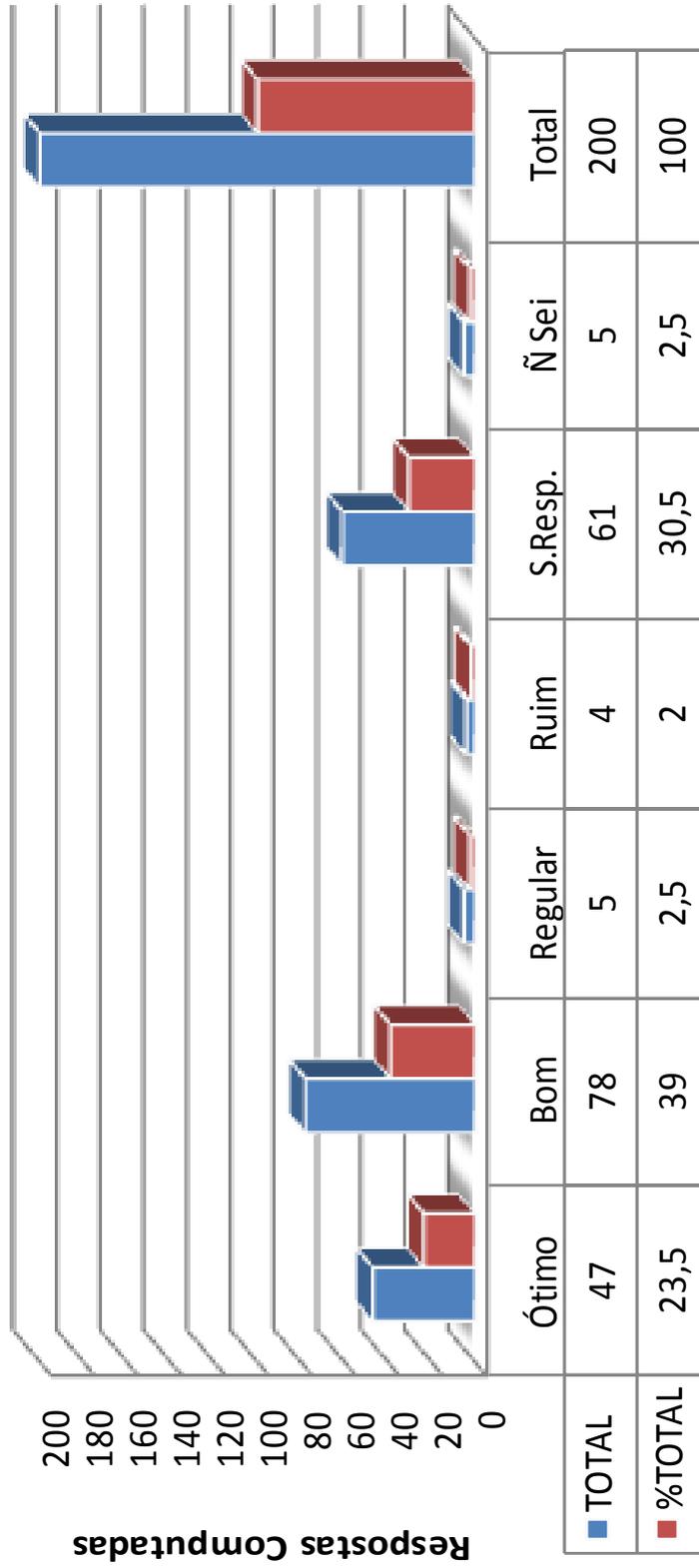
G40FAM - Possui E-mail



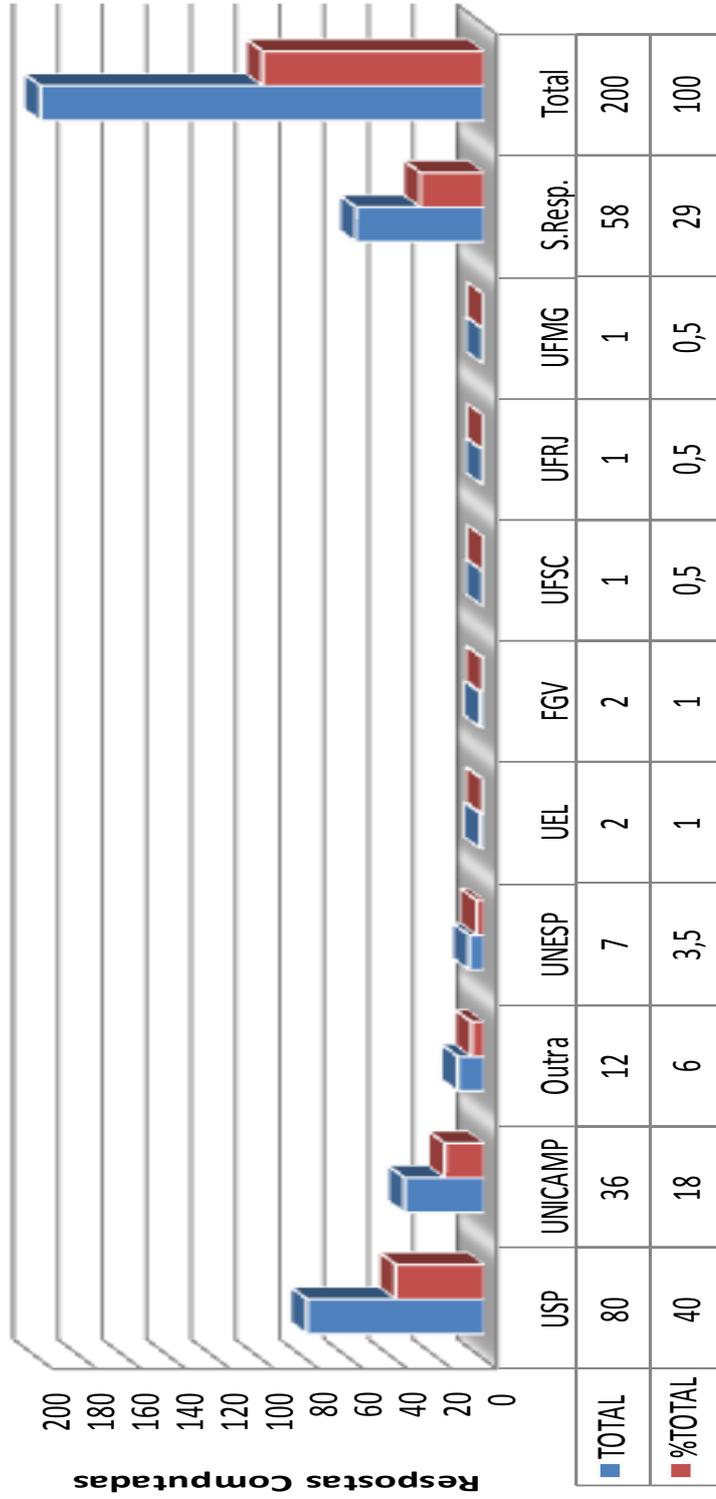
G41FAM - Forma de Comunicação com a Família e Periodicidade



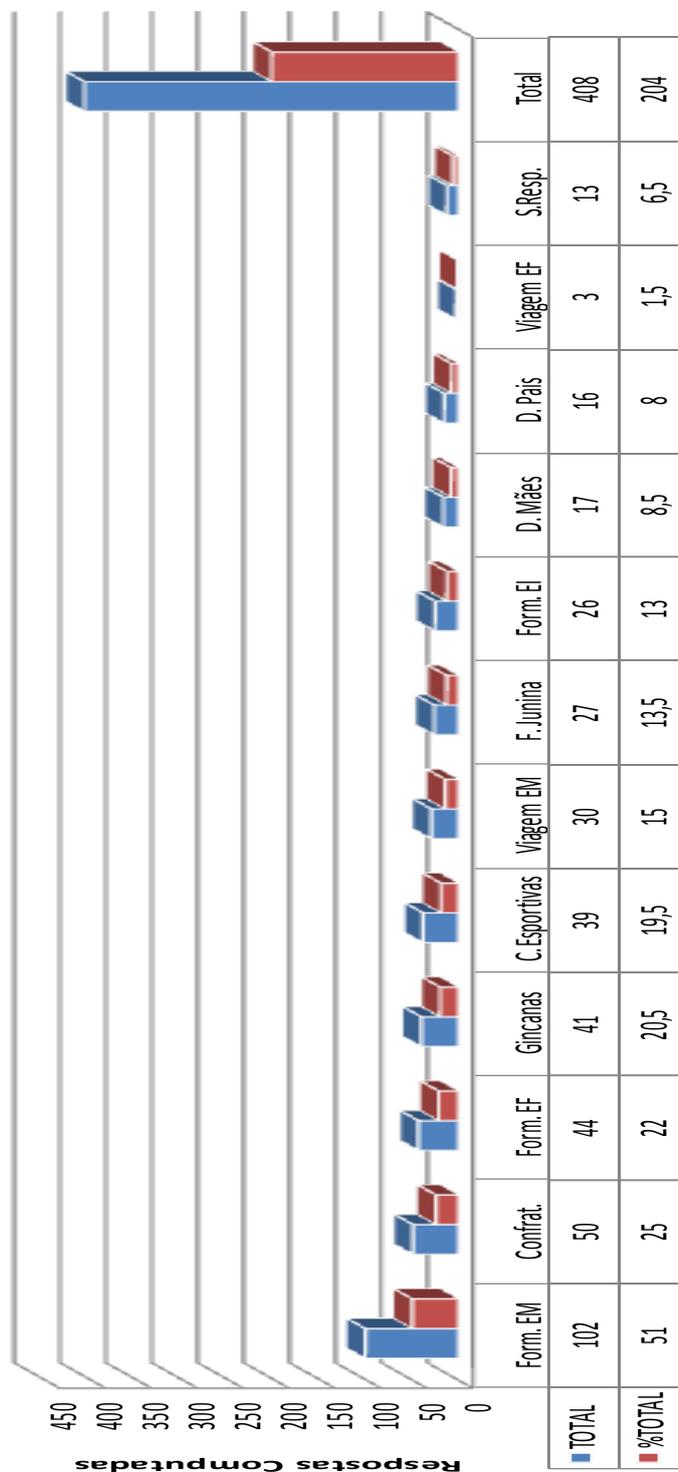
G42FAM - Avaliação do Material SAE



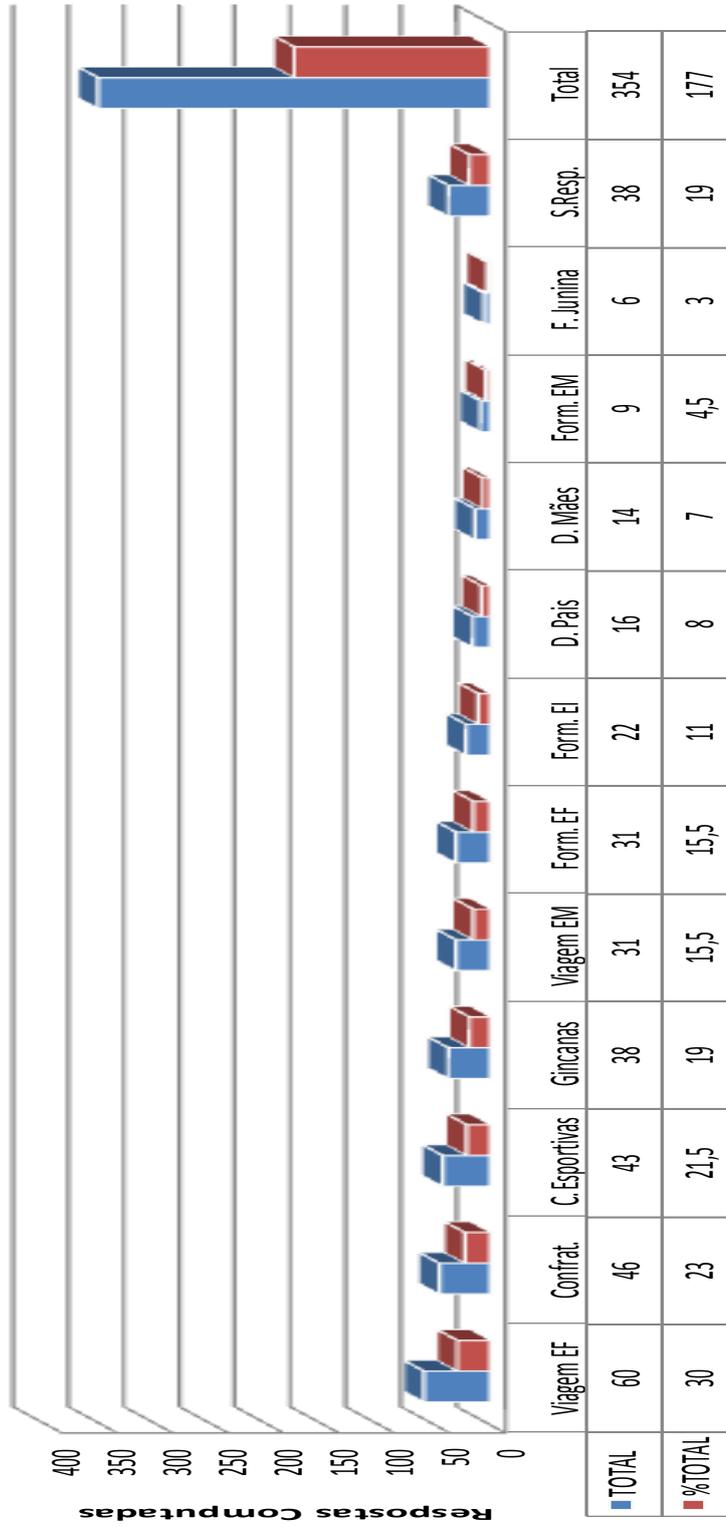
G43FAM - Instituições Superiores Indicadas Pelos Pais Para os Filhos



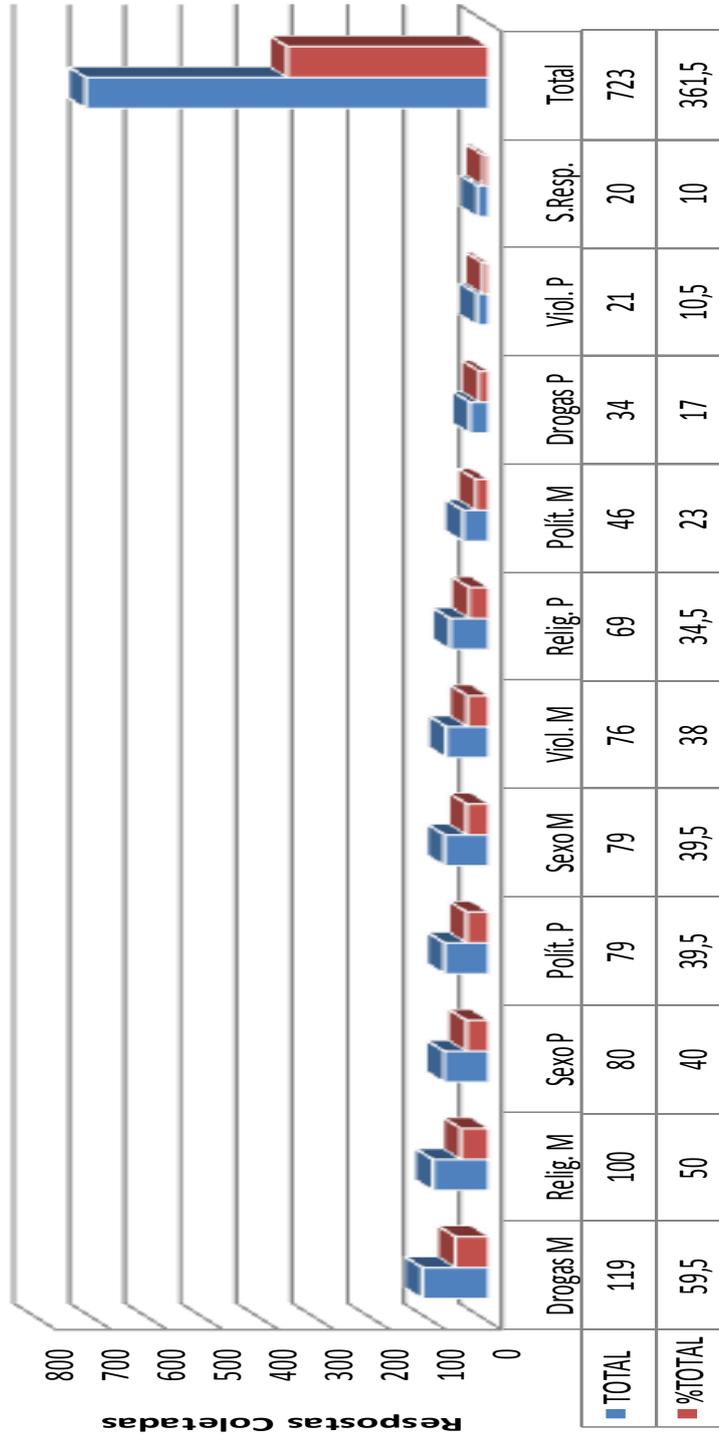
G44FAM - Eventos Que a Escola Deve Realizar



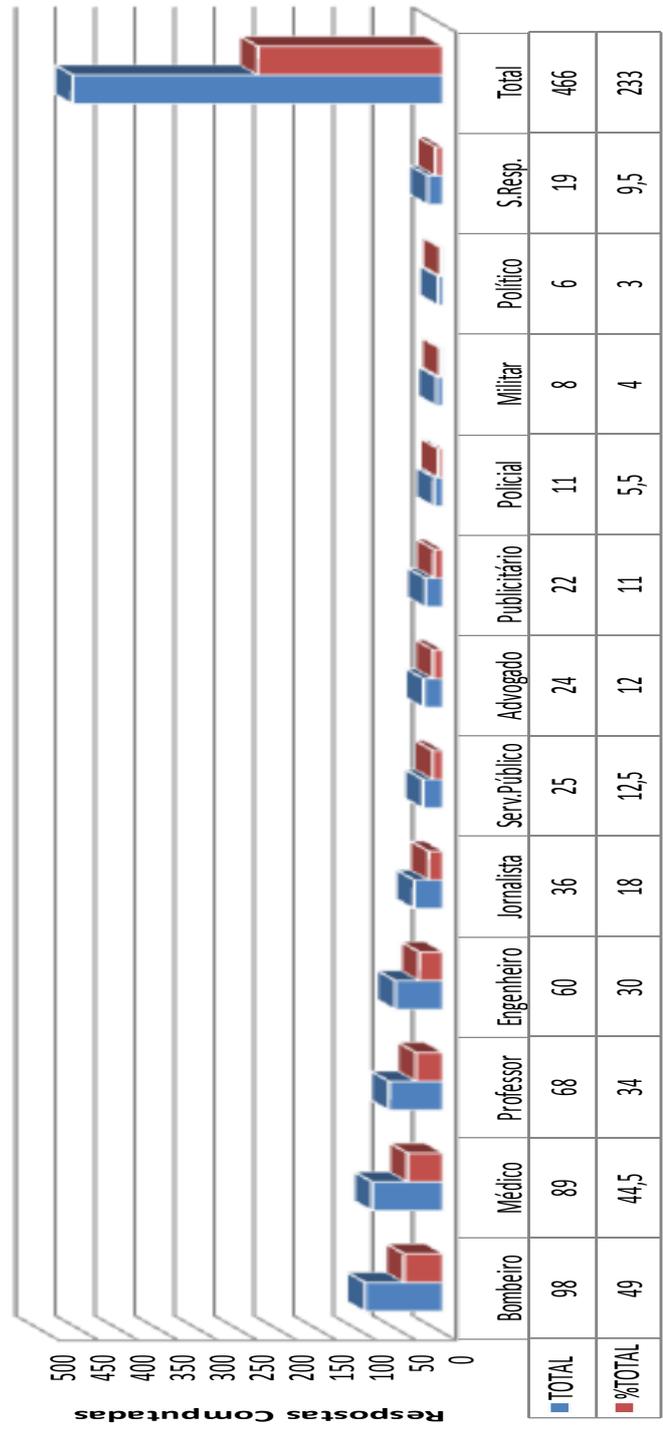
G45FAM - Eventos Que a Escola Não Deve Realizar



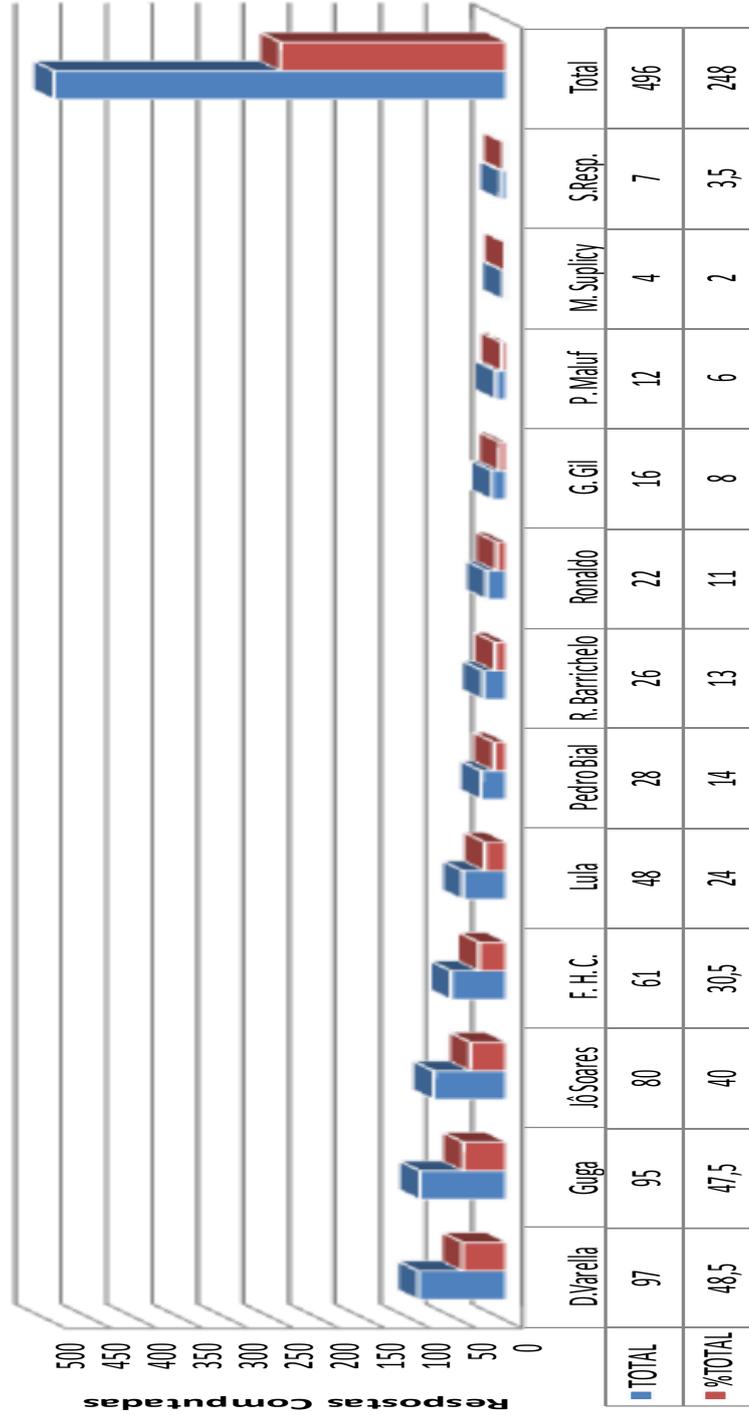
G47FAM - Intensidade da Discussão dos Temas



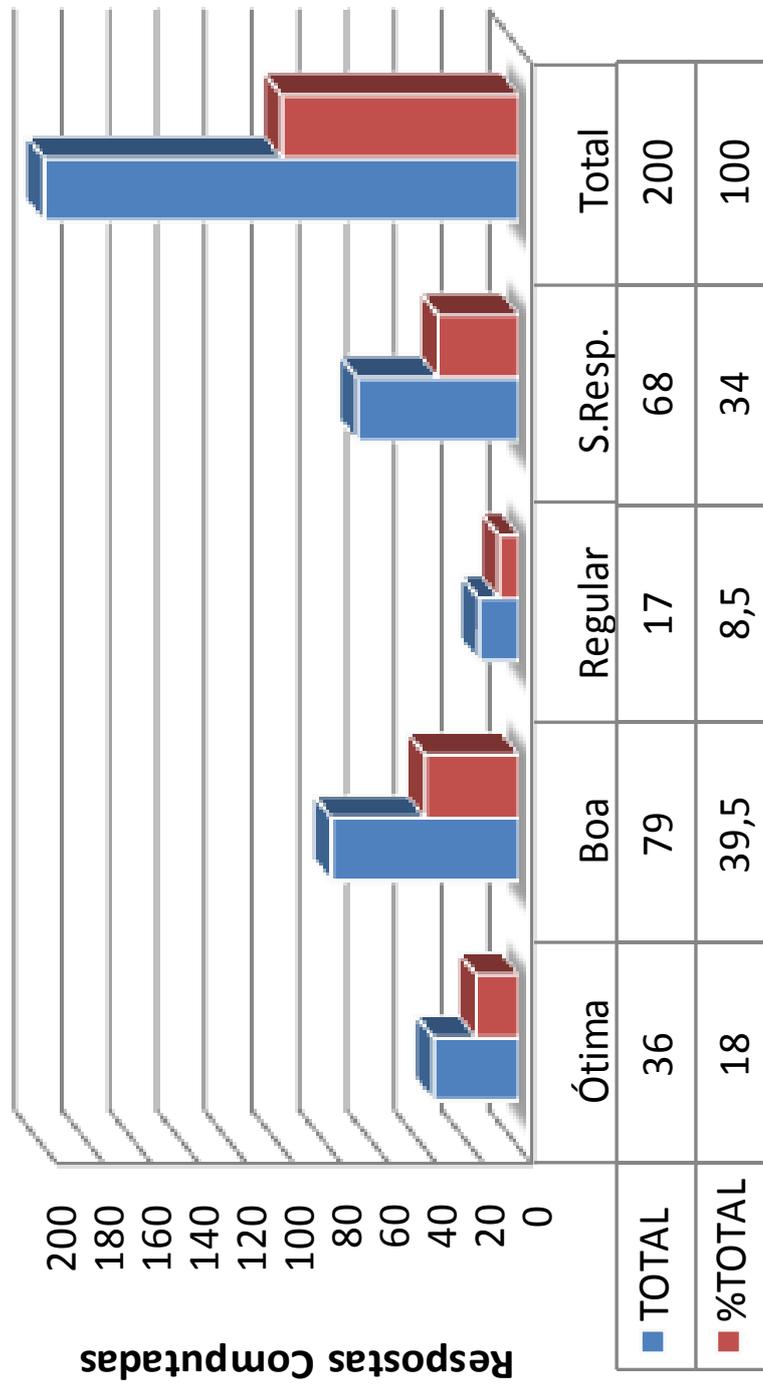
G48FAM - Profissões Com Credibilidade



Q49FAM - Figuras Públicas Admiradas



Q50FAM - Avaliação da Escola



ANEXO C – Formulário da Pesquisa SAE “Quem são as feras?”

[Digite texto]

Pesquisa SAE “Quem são as feras?” – Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries).

01. Pesquisa que você está realizando (como você é aluno, assinale a alternativa a):
- a. Pesquisa com alunos das escolas do Sistema Anglo de Ensino.
 - b. Pesquisa com professores do Sistema Anglo de Ensino.
 - c. Pesquisa com as famílias de alunos do Sistema Anglo de Ensino.
02. Qual o seu sexo?
- a. Feminino.
 - b. Masculino.
03. Qual a sua idade?
- a. Menos de 12 anos.
 - b. 12 anos.
 - c. 13 anos.
 - d. 14 anos.
 - e. 15 anos.
 - f. 16 anos.
 - g. Mais de 16 anos.
04. Qual a série que você está cursando?
- a. Sétima série do Ensino Fundamental.
 - b. Oitava série do Ensino Fundamental.
05. Há quantos anos você estuda na sua atual escola (incluindo este ano letivo)?
- a. Mais de 8 anos.
 - b. 7 anos.
 - c. 6 anos.
 - d. 5 anos.
 - e. 4 anos.
 - f. 3 anos.
 - g. 2 anos.
 - h. Entrei este ano na escola.
06. As aulas regulares do seu curso acontecem em qual(ais) período(s)?
- a. Manhã.

[Digite texto]

- b. Tarde.
- c. Noite.
- d. Manhã e tarde.
- e. Manhã e noite.
- f. Tarde e noite.

07. Atualmente você está fazendo alguma atividade extra, isto é, fora de sua escola? Se estiver assinale qual. (Se estiver fazendo mais de uma, assinale as várias alternativas.).

- a. Curso de informática.
- b. Curso de inglês.
- c. Curso de espanhol.
- d. Curso de outra língua estrangeira.
- e. Curso de redação.
- f. Curso de artes.
- g. Curso de música.
- h. Curso de religião.
- i. Freqüento academia de ginástica ou escola(s) de esporte(s).
- j. Não faço nenhum curso fora da escola.

08. Qual o estado civil de seus pais?

- a. Casados.
- b. Desquitados, separados ou divorciados.
- c. Meu pai é viúvo.
- d. Minha mãe é viúva.
- e. Meu pai e minha mãe são falecidos.

09. Você tem irmãos.

- a. Não, sou filho único.
- b. Tenho 1 irmão.
- c. Tenho 2 irmãos.
- d. Tenho 3 irmãos.
- e. Tenho 4 irmãos.
- f. Tenho 5 irmãos.
- g. Tenho mais de 5 irmãos.

10. Atualmente seu(s) irmão(s) estuda(m)? (Se for o caso, você pode assinalar mais de uma alternativa.).

[Digite texto]

- a. Não tenho irmãos.
- b. Tenho irmão(s) abaixo da idade escolar.
- c. Meu(s) irmão(s) estuda(m) nessa escola.
- d. Tenho irmão(s) na Educação Infantil em outra escola.
- e. Tenho irmão(s) no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) em outra escola.
- f. Tenho irmão(s) no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) em outra escola.
- g. Tenho irmão(s) no Ensino Médio (Colegial) em outra escola.
- h. Tenho irmão(s) fazendo cursinho em outra escola.
- i. Tenho irmão(s) cursando – ou que concluiu(íram) – faculdade e que estudou(aram) aqui.
- j. Tenho irmão(s) cursando – ou que concluiu(íram) – faculdade e que não estudou(aram) aqui.
- k. Tenho irmão(s) que não concluiu(íram) seus estudos e atualmente não freqüentam escola alguma.

11. Meus pais.

- a. Não conhecem os meus amigos.
- b. Conhecem apenas os meus amigos.
- c. Conhecem meus amigos, sabem quem são seus pais, mas não têm amizade com eles.
- d. Conhecem meus amigos e conversam com os pais deles.

12. O seu pai.

- a. Não sabe ler nem escrever.
- b. Sabe ler e escrever, mas não concluiu o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries).
- c. Concluiu o Ensino Fundamental I (4ª série) e não concluiu o Ensino Fundamental II (8ª série).
- d. Concluiu o Ensino Fundamental II e parou de estudar.
- e. Começou, mas não terminou o Ensino Médio (Colegial).
- f. Concluiu o Ensino Médio (Colegial) e parou de estudar.
- g. Fez Colegial Técnico e parou de estudar.
- h. Começou, mas não terminou a Faculdade.
- i. Terminou a Faculdade.

- j. Depois da Faculdade, fez Pós-Graduação.
13. Eu gostaria que meu pai:
- a. Parasse de fumar.
 - b. Parasse de beber.
 - c. Trabalhasse menos.
 - d. Trabalhasse mais.
 - e. Conversasse mais comigo.
 - f. Me deixasse sair mais.
 - g. Não fosse tão bravo.
 - h. Praticasse mais esportes.
 - i. Entendesse mais minha mãe.
 - j. Aceitasse meus amigos.
 - k. Fosse do jeito que é.
14. A sua mãe.
- a. Não sabe ler nem escrever.
 - b. Sabe ler e escrever, mas não concluiu o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries).
 - c. Concluiu o Ensino Fundamental I (4ª série) e não concluiu o Ensino Fundamental II (8ª série).
 - d. Concluiu o Ensino Fundamental II e parou de estudar.
 - e. Começou, mas não terminou o Ensino Médio (Colegial).
 - f. Concluiu o Ensino Médio (Colegial) e parou de estudar.
 - g. Fez Colegial Técnico e parou de estudar.
 - h. Começou, mas não terminou a Faculdade.
 - i. Terminou a Faculdade.
 - j. Depois da Faculdade, fez Pós-Graduação.
15. Eu gostaria que minha mãe.
- a. Parasse de fumar.
 - b. Parasse de beber.
 - c. Trabalhasse menos.
 - d. Trabalhasse mais.
 - e. Conversasse mais comigo.
 - f. Me deixasse sair mais.
 - g. Não fosse tão bravo.

- h. Praticasse mais esportes.
- i. Entendesse mais minha mãe.
- j. Aceitasse meus amigos.
- k. Fosse do jeito que é.

16. Qual é a profissão do seu pai?

- a. Meu pai já faleceu.
- b. Funcionário Público ou de empresas públicas (trabalha para a Prefeitura, para o governo estadual ou federal, é juiz etc.).
- c. Empregado em empresa privada – Gerente ou Diretor.
- d. Empregado em empresa privada – outros cargos.
- e. Empresário (dono de fábrica, dono de uma empresa comercial...).
- f. Professor.
- g. Profissional liberal (tem consultório, escritório etc.).
- h. Outras profissões não listadas, com remuneração constante.
- i. Desempregado.
- j. Aposentado ou pensionista.
- k. Não trabalha.

17. Qual a profissão da sua mãe?

- a. Minha mãe já faleceu.
- b. Funcionária Pública ou de empresas públicas (trabalha para a Prefeitura, para o governo estadual ou federal, é juíza etc.).
- c. Empregada em empresa privada – Gerente ou Diretora.
- d. Empregada em empresa privada – outros cargos.
- e. Empresária (dona de fábrica, dona de uma empresa comercial...).
- f. Professora.
- g. Profissional liberal (tem consultório, escritório etc.).
- h. Outras profissões não listadas, com remuneração constante.
- i. Desempregada.
- j. Aposentada ou pensionista.
- k. Não trabalha.

18. Você tem TV por assinatura? (Se for o caso, assinale mais de uma alternativa.).

- a. Não.
- b. Sim, NET.

[Digite texto]

- c. Sim, DIRECTV.
- d. Sim, MULTICANAL.
- e. Sim, SKY.
- f. Sim, HORIZON.
- g. Sim, TVA.
- h. Sim, outra marca.

19. Você ou sua família assina algum jornal? (Se for o caso, assinale mais de uma alternativa.).

- a. Não.
- b. Jornal do Brasil (RJ).
- c. O Globo (RJ).
- d. O Estado de Minas (MG).
- e. Folha de São Paulo (SP).
- f. O Estado de São Paulo (SP).
- g. Valor Econômico (SP).
- h. Gazeta do Povo (PR).
- i. Folha de Londrina (PR).
- j. O Popular (GO).
- k. Jornal da minha cidade.

20. Você ou sua família assina alguma revista? (Se for o caso, assinale mais de uma alternativa.).

- a. Não.
- b. Isto É.
- c. Veja.
- d. Época.
- e. Superinteressante.
- f. Exame.
- g. Você S.A.
- h. Playboy.
- i. Cláudia.
- j. Caras.
- K. Outra.

21. Nas classes em que você já estudou, tem ou teve alguém com algum tipo de deficiência (visual, auditiva, usa cadeira de rodas ou muletas etc.)?

- a. Não, nunca, de nenhum tipo.
- b. Sim e isso foi positivo para os alunos.
- c. Sim e isso foi negativo para os alunos.
- d. Sim e isso não foi nem positivo nem negativo para os alunos.

22. Você possui endereço eletrônico próprio?

[Digite texto]

- a. Não.
 - b. Não, mas uso o de amigos ou parentes raramente.
 - c. Não, mas uso o de amigos ou parentes freqüentemente.
 - d. Sim, uso raramente.
 - e. Sim, uso frequentemente.
23. Como você ou sua família tomaram conhecimento da escola onde você está matriculado? (Se for o caso, assinale mais de uma alternativa.).
- a. Por irmão(s) que já estudou(aram) no Anglo.
 - b. Através da indicação de parentes.
 - c. Através da indicação de amigos.
 - d. Através da indicação da escola onde estudava.
 - e. Através de recomendação de outras pessoas.
 - f. Através de propaganda em tevê.
 - g. Através de propaganda em rádio.
 - h. Através de propaganda no jornal.
 - i. Através de propaganda na revista.
 - j. Através de mala direta que recebi em casa.
 - k. Através de outro tipo de propaganda.
24. O que fez com que você e/ou sua família procurassem esta escola para conhecê-la melhor? (Se for o caso, assinale mais de uma alternativa.).
- a. Irmão(s) que já estudou(aram) no Anglo.
 - b. A indicação de parentes.
 - c. A indicação de amigos.
 - d. A recomendação de outras pessoas.
 - e. A indicação da escola onde estudava.
 - f. A propaganda em tevê.
 - g. A propaganda em rádio.
 - h. A propaganda no jornal.
 - i. A propaganda na revista.
 - j. Mala direta/telemarketing.
 - k. Um outro tipo de propaganda.
25. O que o levou a tomar a decisão de se matricular nesta escola? (Se for o caso, assinale mais de uma alternativa.).
- a. A propaganda em jornais, revistas, outdoors, rádios, tevês.

[Digite texto]

- b. A qualidade do corpo docente.
 - c. As instalações físicas da escola (prédio, laboratórios, área livre, instalações esportivas).
 - d. A localização da escola.
 - e. O projeto pedagógico da escola.
 - f. O nome, a tradição da escola.
 - g. A boa remuneração de seus profissionais.
 - h. A marca a que ela está associada.
 - i. O atendimento.
 - j. A possibilidade de estudar com meus amigos.
26. Assinale as três frases publicitárias do Sistema Anglo de Ensino você mais gosta?
- a. Anglo. Uma prova de amizade.
 - b. Aqui se ensina. Aqui se aprende.
 - c. Aqui se ensina. Aqui se aprende e aqui se aprova.
 - d. Faça sua história.
 - e. Um presente para o seu futuro.
 - f. Anglo. Fortíssimo.
 - g. Anglo. O rei dos bichos.
 - h. Emprego não cai do céu.
 - i. Vestibular com final feliz.
 - j. Preparando gente grande.
 - k. Preparando vencedores.
27. Assinale dois dos atributos abaixo que, em sua opinião, mais se identificaram com a marca Anglo.
- a. Seriedade.
 - b. Tradição.
 - c. Modernidade.
 - d. Competência.
 - e. O que mais aprova nos vestibulares.
 - f. O melhor sistema de ensino.
 - g. Os melhores professores.
 - h. O melhor material didático que já utilizei.
 - i. Garantia do meu sucesso no mercado de trabalho.

- j. Material organizado/orientação de estudo.
 - k. Nenhum deles.
28. Como você avalia o material didático do Sistema Anglo de Ensino?
- a. Ótimo.
 - b. Bom.
 - c. Regular.
 - d. Fraco.
 - e. Não sei avaliar.
29. Assinale duas das características abaixo que mais se adaptam à escola onde você estuda?
- a. Escola moderna.
 - b. Próxima da minha casa.
 - c. Escola bonita.
 - d. Melhores professores.
 - e. Melhores instalações.
 - f. Escola mais segura.
 - g. Escola disciplinadora.
 - h. Melhor escola da cidade.
30. Onde você pretende estudar no Ensino Médio (Colegial)?
- a. Vou continuar na escola em que estou.
 - b. Vou estudar em outra escola que tem instalações físicas melhores.
 - c. Vou estudar numa escola mais barata.
 - d. Vou estudar numa escola que exija menos disciplina.
 - e. Vou estudar numa escola que me obrigue a estudar menos.
 - f. Vou estudar numa escola que me obrigue a estudar mais.
 - g. Vou mudar de escola devido aos amigos.
 - h. Vou mudar de escola porque quero ir para uma que tenha maior preocupação com os vestibulares.
 - i. Vou mudar para uma escola mais perto da minha casa.
 - j. Vou mudar de escola porque a minha não tem Ensino Médio.
 - k. Ainda não defini o que vou fazer.
31. Em casa, você:
- a. Não estuda nem faz as tarefas.
 - b. Faz tarefas de vez em quando.
 - c. Faz tarefas diariamente e não estuda em véspera de provas.
 - d. Não faz tarefas: só estuda em véspera de provas.

32. Para ser um bom profissional, o que você acha que é fundamental?

(Você pode assinalar até três alternativas.).

- a. Sorte.
- b. O esforço de cada um, independentemente da faculdade de origem.
- c. A experiência profissional, independentemente da faculdade de origem.
- d. Uma boa faculdade é suficiente.
- e. Uma boa faculdade e continuar estudando depois.
- f. Uma faculdade de primeira linha e o conhecimento de idiomas.
- g. Características de personalidade (inteligência emocional, bom relacionamento inter-pessoal, capacidade de comunicação, adaptabilidade, versatilidade, iniciativa etc.).
- h. Permanecer o maior tempo possível numa mesma empresa.
- i. Trabalhar no maior número possível de empresas.
- j. Começar a trabalhar o mais cedo possível.
- k. Ainda não me considero em condições de responder a essa pergunta.

33. Qual sua opinião sobre o vestibular?

- a. Não sei nada sobre vestibular.
- b. Acho cedo para me preocupar com isso.
- c. Acho que deve ser fácil para quem estuda numa boa escola.
- d. Acho que deve ser difícil e isso me preocupa.
- e. Acho que estudar ajuda, mas é preciso sorte.
- f. Acho que só depende de sorte.

34. Imagine que você pudesse escolher um super presente. Qual seria?

- a. Uma viagem.
- b. Um computador.
- c. Um gravador de DVD.
- d. Um gravador de CD.
- e. Um telefone celular.
- f. Roupas.
- g. Artigos esportivos.
- h. Discman com MP3.

[Digite texto]

- i. Um equipamento de som.
 - j. Um instrumento musical.
 - k. Dinheiro.
35. Quantos livros, não indicados pela escola, você leu nos últimos doze meses?
- a. Nenhum.
 - b. Um.
 - c. Dois ou três.
 - d. Quatro ou cinco.
 - e. Seis.
 - f. Mais de seis.
36. Das doenças relacionadas abaixo, sobre qual(ais) dela(s) você acha que precisaria ter mais informações?
- a. Estresse, depressão, ansiedade, síndrome do pânico.
 - b. Câncer.
 - c. Doenças sexualmente transmissíveis.
 - d. Aids.
 - e. Dengue.
 - f. Dependências de droga/de álcool.
 - g. Dependência de cigarro.
 - h. Outra doença não relacionada acima.
 - i. Nenhuma.
37. Como você avalia até agora o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva?
- a. Ótimo.
 - b. Bom.
 - c. Regular.
 - d. Ruim.
 - e. Péssimo.
 - f. Não sei avaliar.
38. Devido aos problemas de extrema violência que estamos vivendo, o que deveria ser feito?
- a. Os criminosos deveriam ser presos e, na prisão, educados para voltar à sociedade.

- b. Os criminosos devem cumprir as penas trabalhando para sustentar a prisão.
 - c. Deve haver sentenças mais longas.
 - d. Os criminosos não devem ter privilégios na cadeia.
 - e. Os criminosos devem sofrer castigos físicos.
 - f. Prisão perpétua.
 - g. Pena de morte.
39. Você participa de algum trabalho voluntário e/ou de alguma ONG – Organização Não-Governamental?
- a. Não participo.
 - b. Não participo, mas gostaria de participar.
 - c. Participo, na área da saúde.
 - d. Participo, na área educacional.
 - e. Participo, na área ambiental.
 - f. Participo, na área artístico-cultural.
 - g. Participo, na área dos direitos humanos.
 - h. Participo, na área esportiva.
 - i. Participo, em outra área.
40. Quais suas expectativas em relação ao seu futuro e ao futuro do país?
- a. Pessimista em relação ao meu futuro e otimista em relação ao futuro do Brasil.
 - b. Otimista em relação ao meu futuro e pessimista em relação ao futuro do Brasil.
 - c. Pessimista em relação ao meu futuro e pessimista em relação ao futuro do Brasil.
 - d. Otimista em relação ao meu futuro e otimista em relação ao futuro do Brasil.
41. Os seus pais, do ponto de vista material, têm uma vida:
- a. MELHOR do que a dos seus avós.
 - b. IGUAL à dos seus avós.
 - c. PIOR do que a dos seus avós.
42. Você acha que terá, do ponto de vista material, uma vida:
- a. MELHOR do que a dos seus pais.
 - b. IGUAL à dos seus pais.

- c. PIOR do que a dos seus pais.
43. Em ano olímpico, o esporte passa a ter maior importância e, normalmente esportistas se tornam ídolos nacionais. Da lista abaixo, qual é o seu maior ídolo? (Assinale apenas uma alternativa.).
- a. Pelé.
 - b. Ayrton Senna.
 - c. Guga.
 - d. Ronaldo, “o fenômeno”.
 - e. Zico.
 - f. Daiane dos Santos.
 - g. Oscar Schmidt.
 - h. Popó.
 - i. Lars Grael.
 - j. Bernardinho.
 - k. Nenhum deles.
44. Utiliza a internet para quê? (Se for o caso, assinale mais de uma alternativa.).
- a. Não uso.
 - b. Uso para enviar e receber e-mails.
 - c. Uso para pesquisar.
 - d. Uso para ler jornais e revistas.
 - e. Uso para fazer compras.
 - f. Uso para conhecer pessoas.
 - g. Uso como fonte de entretenimento.
 - h. Uso “chats” (Netmessenger/ICQ...).
 - i. Jogar.
 - j. Acessar a homepage da escola.
 - k. Faço outros usos não previstos acima.
45. Você sabe usar o computador? (Se for o caso, assinale mais de uma alternativa.).
- a. Não sei usar.
 - b. Uso apenas com o auxílio de outra pessoa (irmão, amigo, pais etc.).
 - c. Uso para escrever textos.
 - d. Uso para elaborar apresentações, animações.
 - e. Uso para trabalhar com planilhas de cálculo.
 - f. Uso para desenvolver/alimentar homepage, blogs.
 - g. Utilizo aplicativos específicos para desenho e imagens.
 - h. Uso para trabalhar com bancos de dados.
 - i. Uso para desenvolver sistemas.

- j. Uso para gravar CDs e/ou DVDs.
 - k. Uso para jogar.
46. Quantas horas por dia, em média, você passa diante do computador, utilizando-o como forma de comunicação e/ou entretenimento (ICQ, chats, Netmessenger, jogos etc.)?
- a. Não utilizo o computador dessas formas diariamente.
 - b. Menos de uma hora.
 - c. Entre uma e duas horas.
 - d. Entre duas e três horas.
 - e. Entre três e quatro horas.
 - f. Entre quatro e cinco horas.
 - g. Acima de cinco horas.
47. Você pretende fazer intercâmbio no exterior?
- a. Não.
 - b. Sim, ainda durante a primeira série do Ensino Médio (Colegial).
 - c. Sim, durante a segunda série do Ensino Médio (Colegial).
 - d. Sim, durante a terceira série do Ensino Médio (Colegial).
 - e. Sim, mas só depois de concluir o Ensino Médio (Colegial).
48. Quais das empresas que trabalham com intercâmbio você conhece?
- a. Não conheço nenhuma empresa.
 - b. Central de Intercâmbio.
 - c. EF Language.
 - d. SIS.
 - e. Experimento.
 - f. Word Study.
 - g. STB.
 - h. ICCE.
 - i. Yazigi.
 - j. Study Adventures.
 - k. Outra.
49. O que você gosta menos de ouvir? (Você pode escolher até três alternativas.)
- a. “Porque não” – dita por seus pais, ao justificar a negação a um pedido seu.

- b. “Porque é assim” – dita por um professor, ao responder a uma dúvida.
 - c. “Você não tem conserto”.
 - d. “Você está por fora” – dita por amigos ou colegas.
 - e. “Você é ridículo” – dita por alguém do sexo oposto.
 - f. “Você é ainda muito novo(a)”.
 - g. “Este(a) menino(a) não serve para você” – dita por seus pais sobre um(a) namorado(a).
 - h. “Você vai sair com esta roupa?” – dita por seus pais.
 - i. “Quem você pensa que é?”
 - j. “De que família você é?” – dita pelos pais de um novo amigo seu.
50. Assinale, dos eventos seguintes, os dois que a escola realiza ou deveria realizar dos quais você MAIS gosta.
- a. Competições esportivas internas.
 - b. Competições esportivas com outras escolas.
 - c. Viagens de estudos de meio-ambiente.
 - d. Passeios para parques de diversão, como por exemplo, o Hopi Hari.
 - e. Viagens para ver peças teatrais ou exposições de artes.
 - f. Acampamentos de férias.
 - g. Festa junina.
 - h. Formatura de Ensino Fundamental.
 - i. Formatura do Ensino Médio.
 - j. Outro evento, não listado acima.
51. Assinale, dos eventos seguintes, os dois que a escola realiza ou deveria realizar dos quais você MENOS gosta.
- a. Competições esportivas internas.
 - b. Competições esportivas com outras escolas.
 - c. Viagens de estudos de meio-ambiente.
 - d. Passeios para parques de diversão, como por exemplo, o Hopi Hari.
 - e. Viagens para ver peças teatrais ou exposições de artes.
 - f. Acampamentos de férias.
 - g. Festa junina.

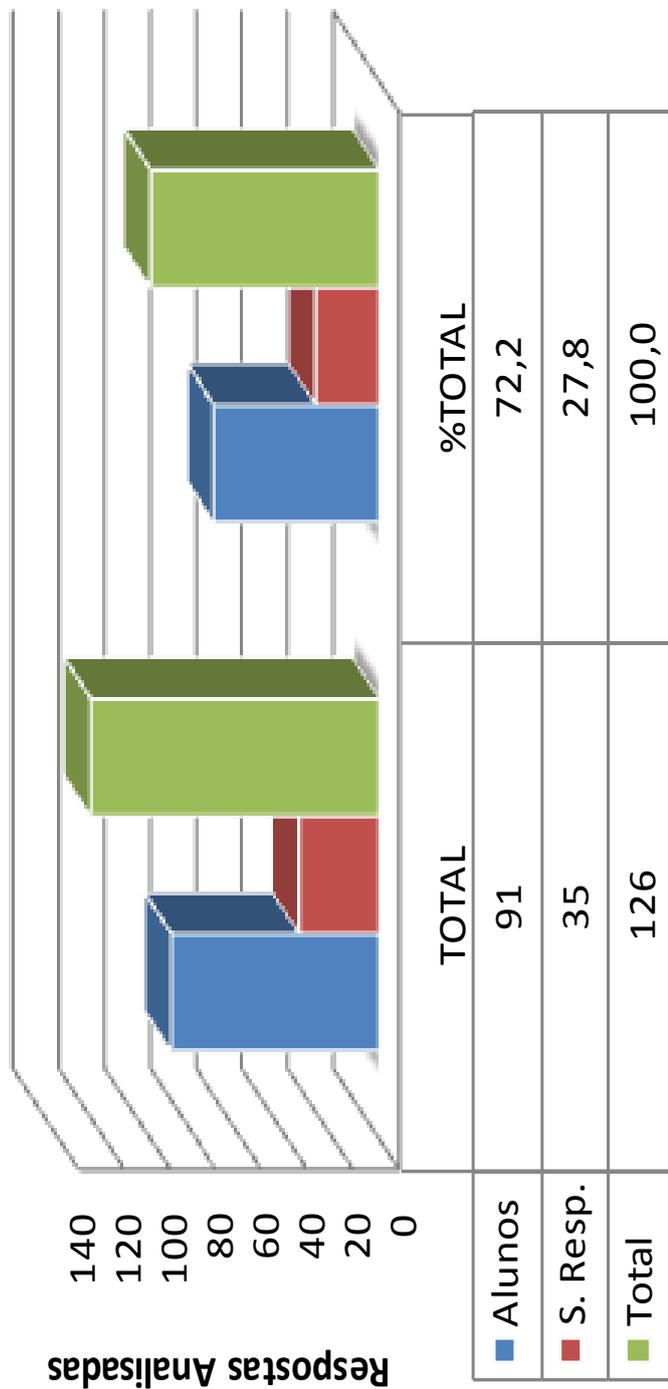
- h. Formatura de Ensino Fundamental.
 - i. Formatura do Ensino Médio.
 - j. Outro evento, não listado acima.
52. O que você acha mais importante para sua formatura do Ensino Fundamental?
- a. Festa informal: por exemplo, um churrasco com os colegas da turma e professores.
 - b. Festa formal: por exemplo, um coquetel com os colegas de turma e professores.
 - c. Festa informal: por exemplo, um churrasco com os colegas da turma, professores e familiares.
 - d. Festa formal: por exemplo, um coquetel com os colegas de turma, professores e familiares.
 - e. Formatura tradicional com entrega de diplomas, baile e jantar.
 - f. Viagem com os colegas de turma e professores para comemorar o encerramento do EF.
 - g. Não acho que deva ser feita nenhuma comemoração especial.
53. Onde você costuma ir para se divertir?
- a. Clube.
 - b. Shopping Center.
 - c. Restaurante.
 - d. Cinema.
 - e. Teatro.
 - f. Show.
 - g. Museu.
 - h. Parques.
 - i. Lan House.
 - j. Danceteria.
54. O quê você espera do Ensino Médio (Colegial)? (Assinale as duas alternativas mais importantes.).
- a. Que me prepare para cursar uma Universidade.
 - b. Que me prepare para cursar uma das melhores Universidades do país.
 - c. Que me prepare para o vestibular.

[Digite texto]

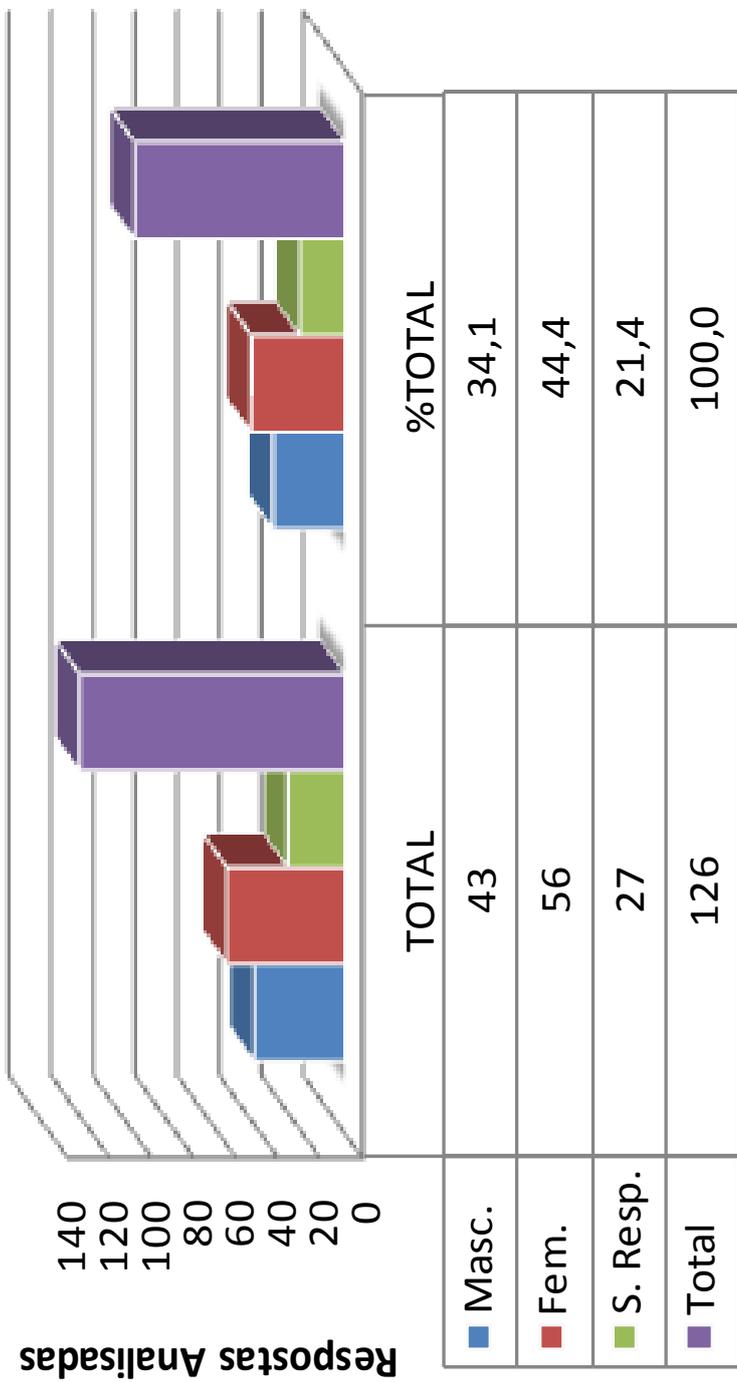
- d. Que seja profissionalizante.
 - e. Que não seja tratado como criança.
 - f. Que eu continue estudando com a turma do Ensino Fundamental.
55. Quais são as suas principais preocupações quanto ao Ensino Médio (Assinale as duas alternativas mais importantes.).
- a. Custo da mensalidade.
 - b. Ter de estudar muito.
 - c. Ter de escolher a profissão.
 - d. Enfrentar o vestibular.
 - e. Os novos colegas.
 - f. Continuar sendo tratado como criança.
 - g. Deixar de lado a diversão para me dedicar mais ao estudo.
 - h. A escolha da faculdade.
 - i. Adquirir as habilidades necessárias para ter condições de cursar uma boa universidade.
 - j. Continuar estudando com a turma do Ensino Fundamental.

**ANEXO D – Tabelas e gráficos (G1FAM a G50FAM) da pesquisa
“Quem são as feras”?**

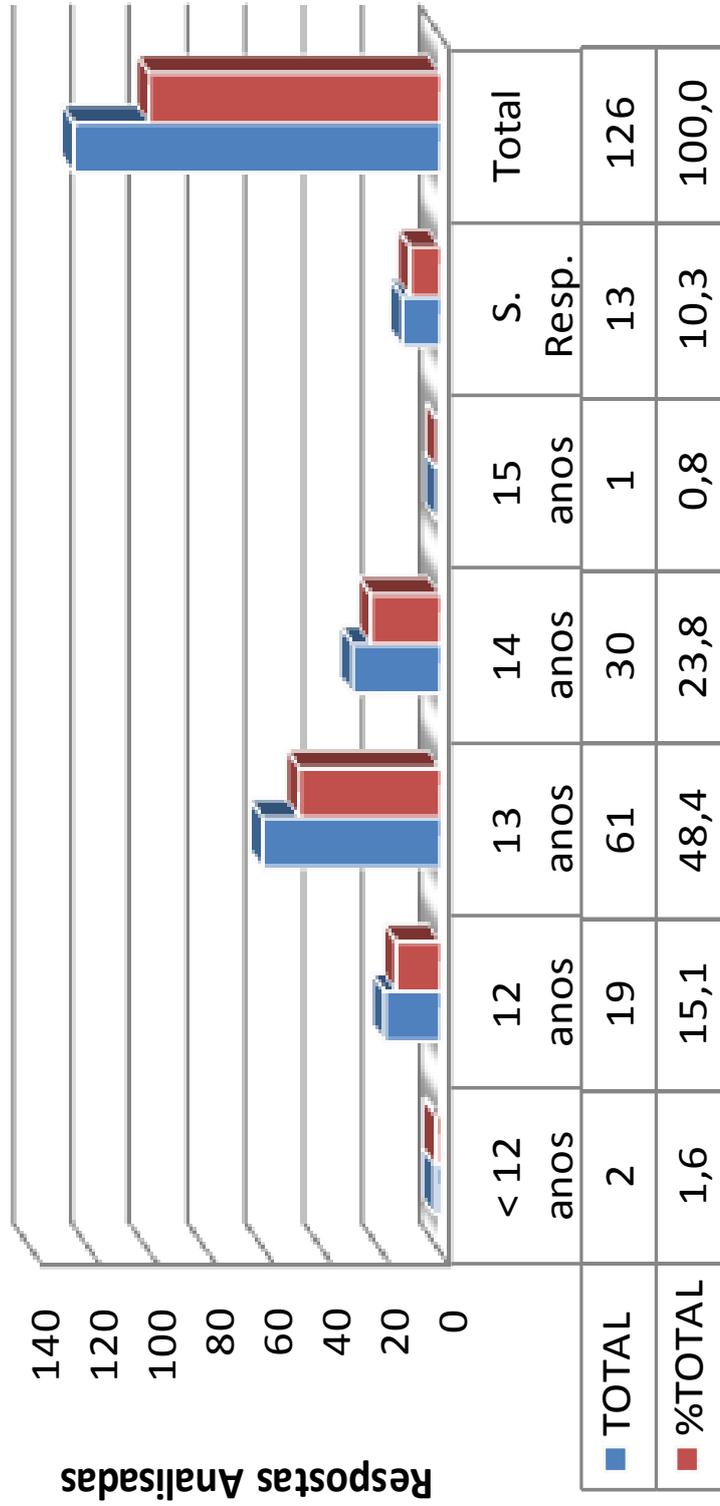
G1EF - Alunos SAE



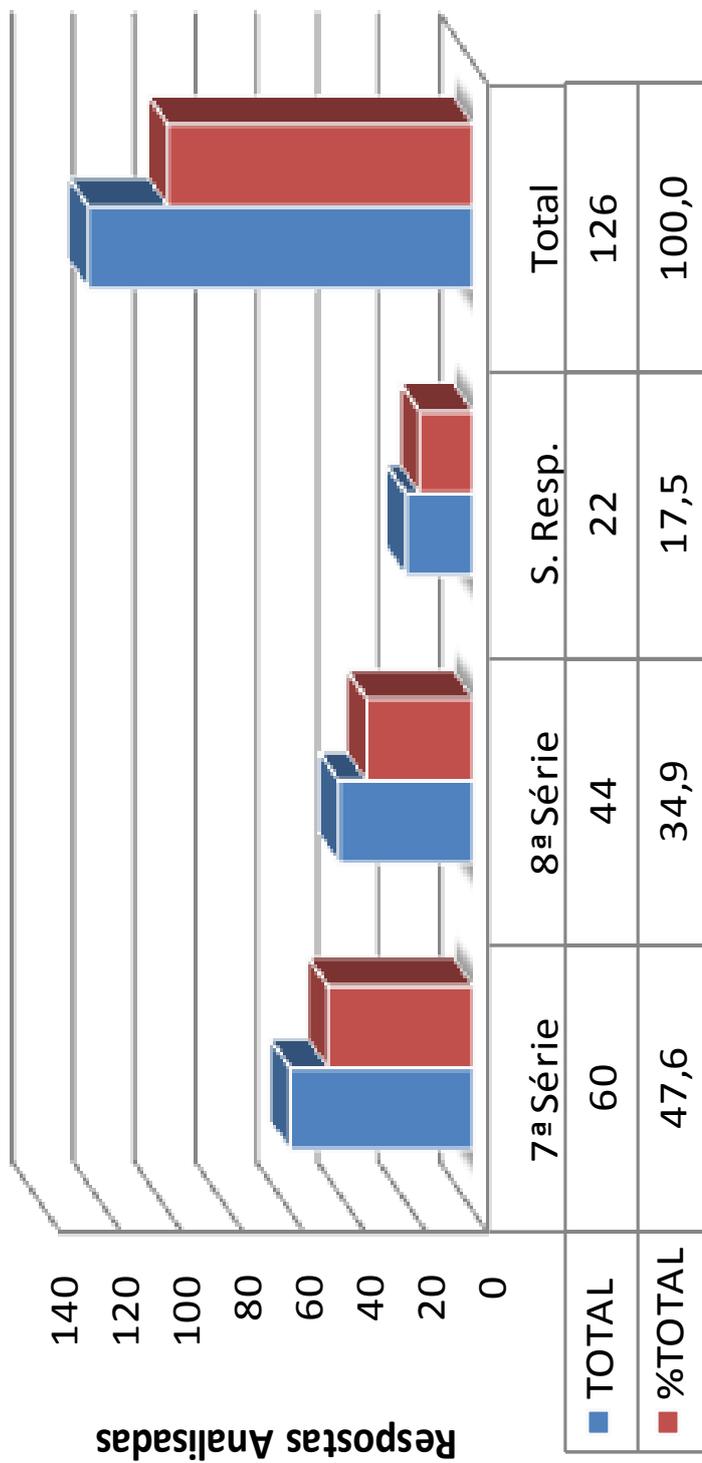
G2EF - Sexo



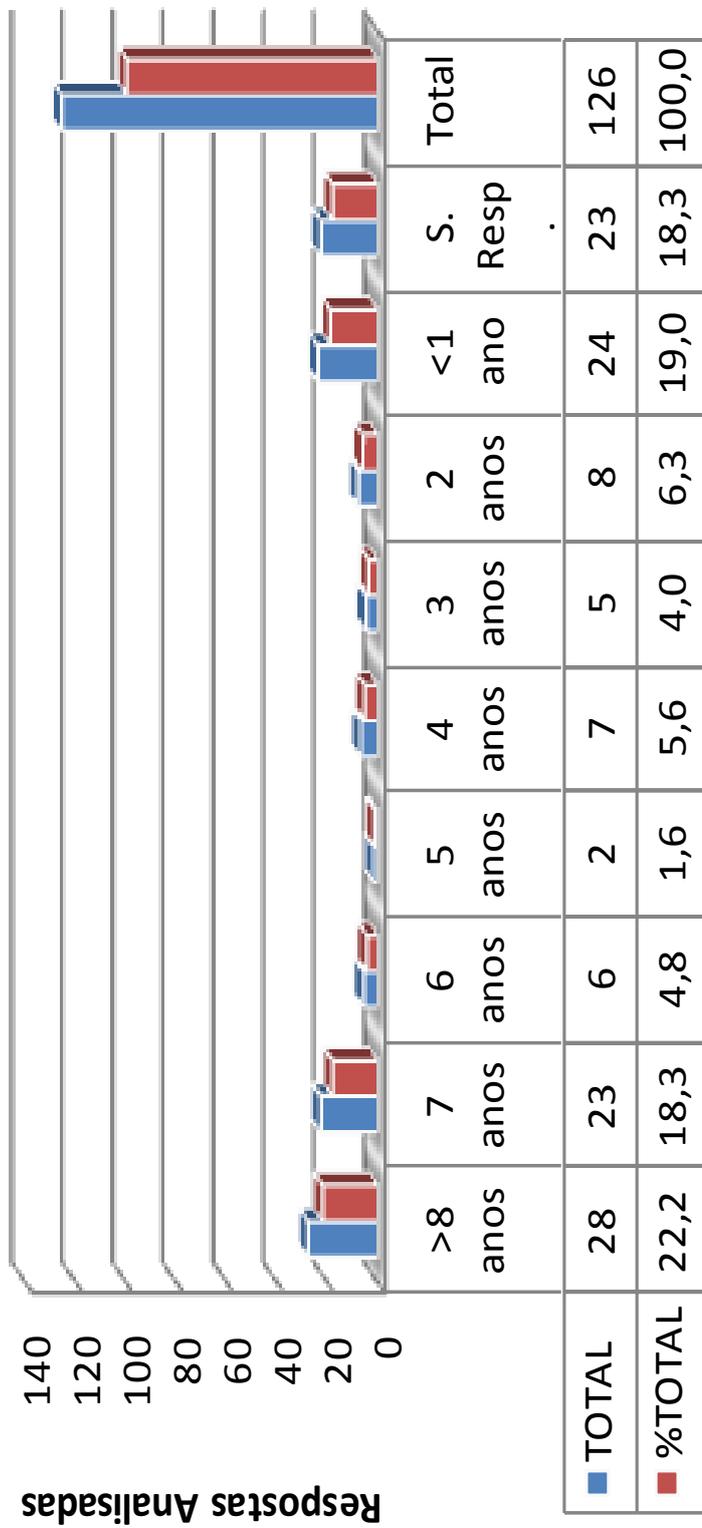
G3EF - Idade



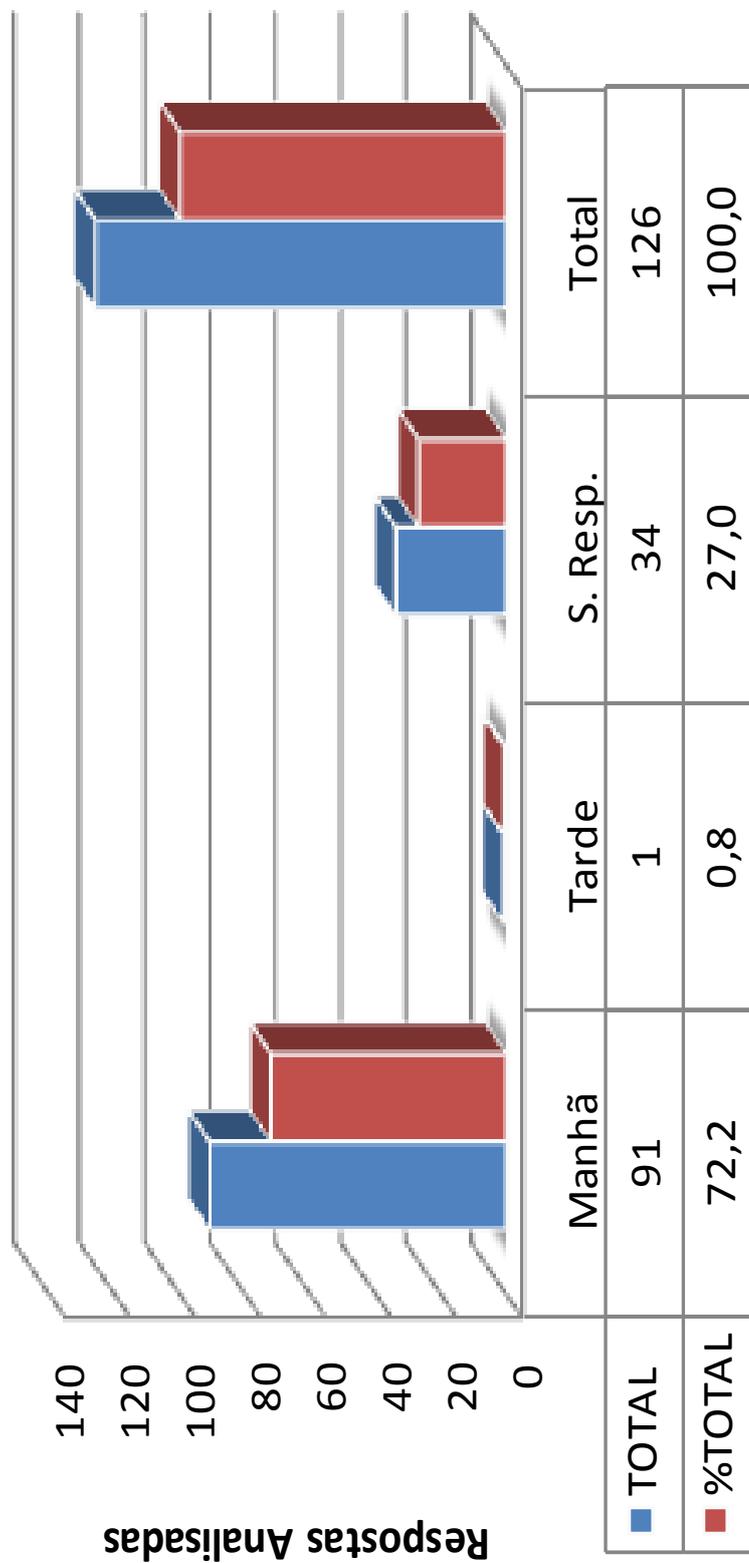
G4EF - Série Cursante



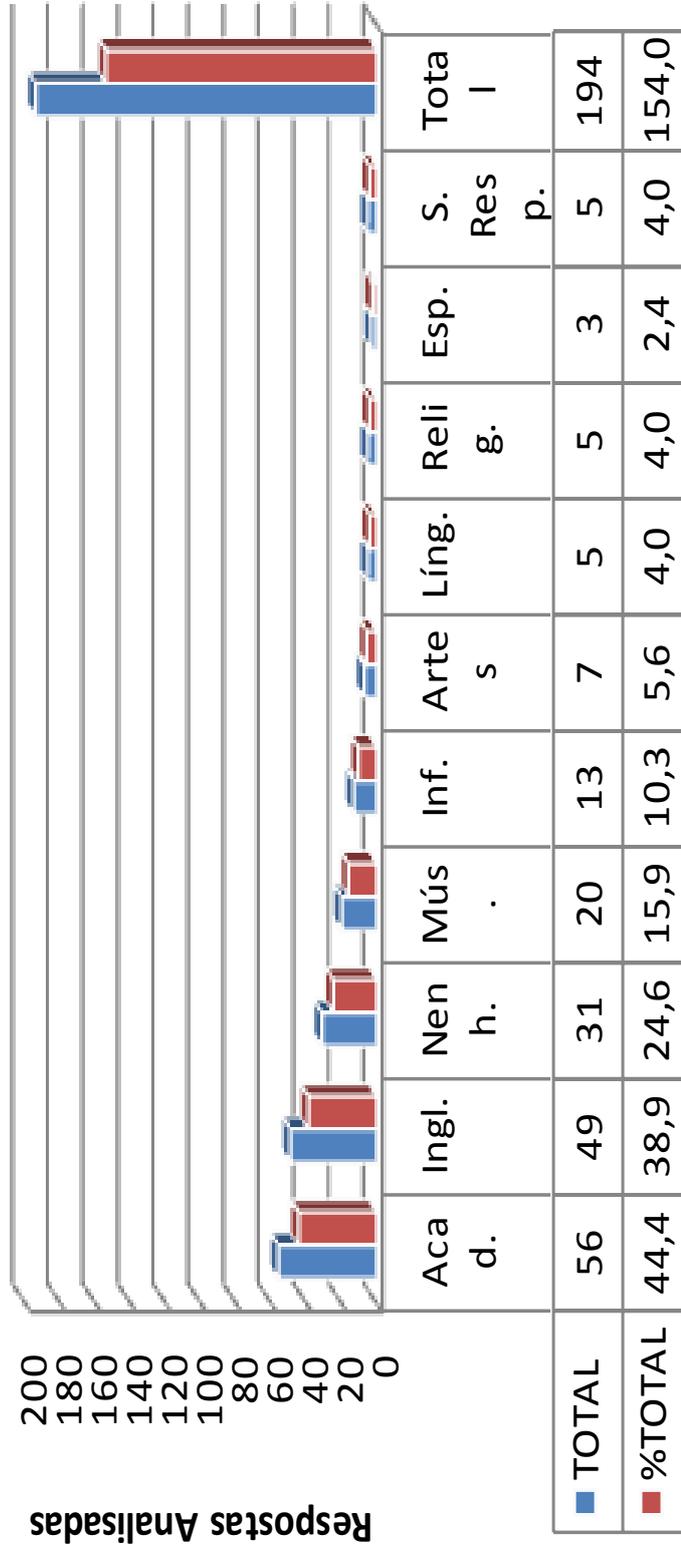
G5EF - Permanência na Escola



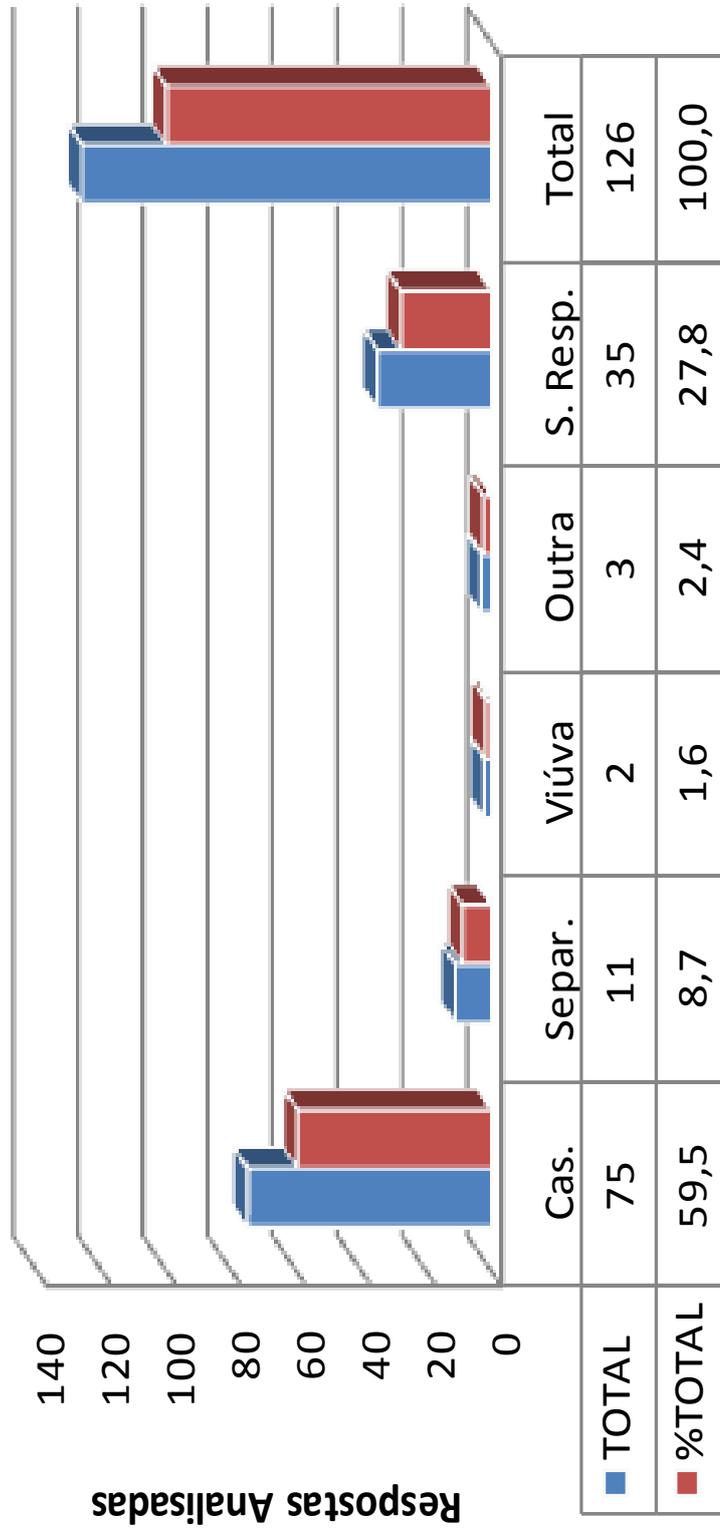
G6EF - Período das Aulas



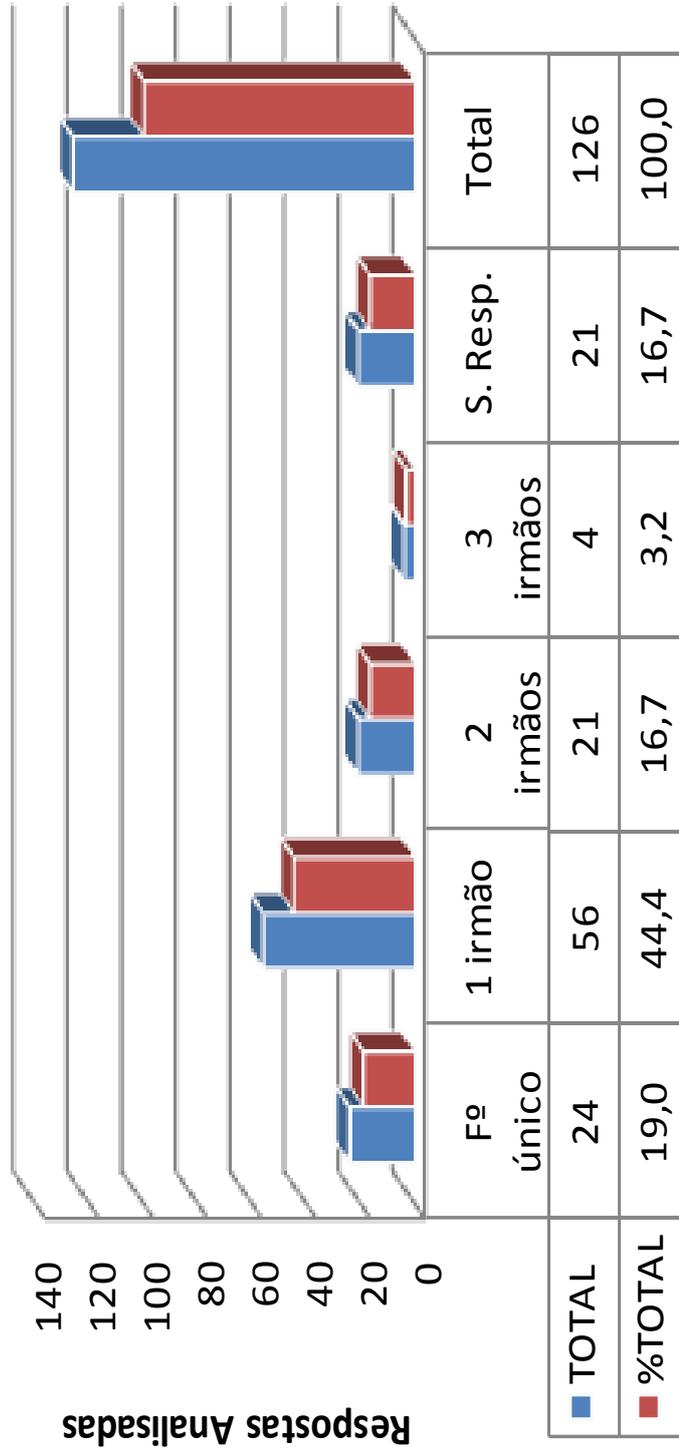
G7EF - Atividades Extras

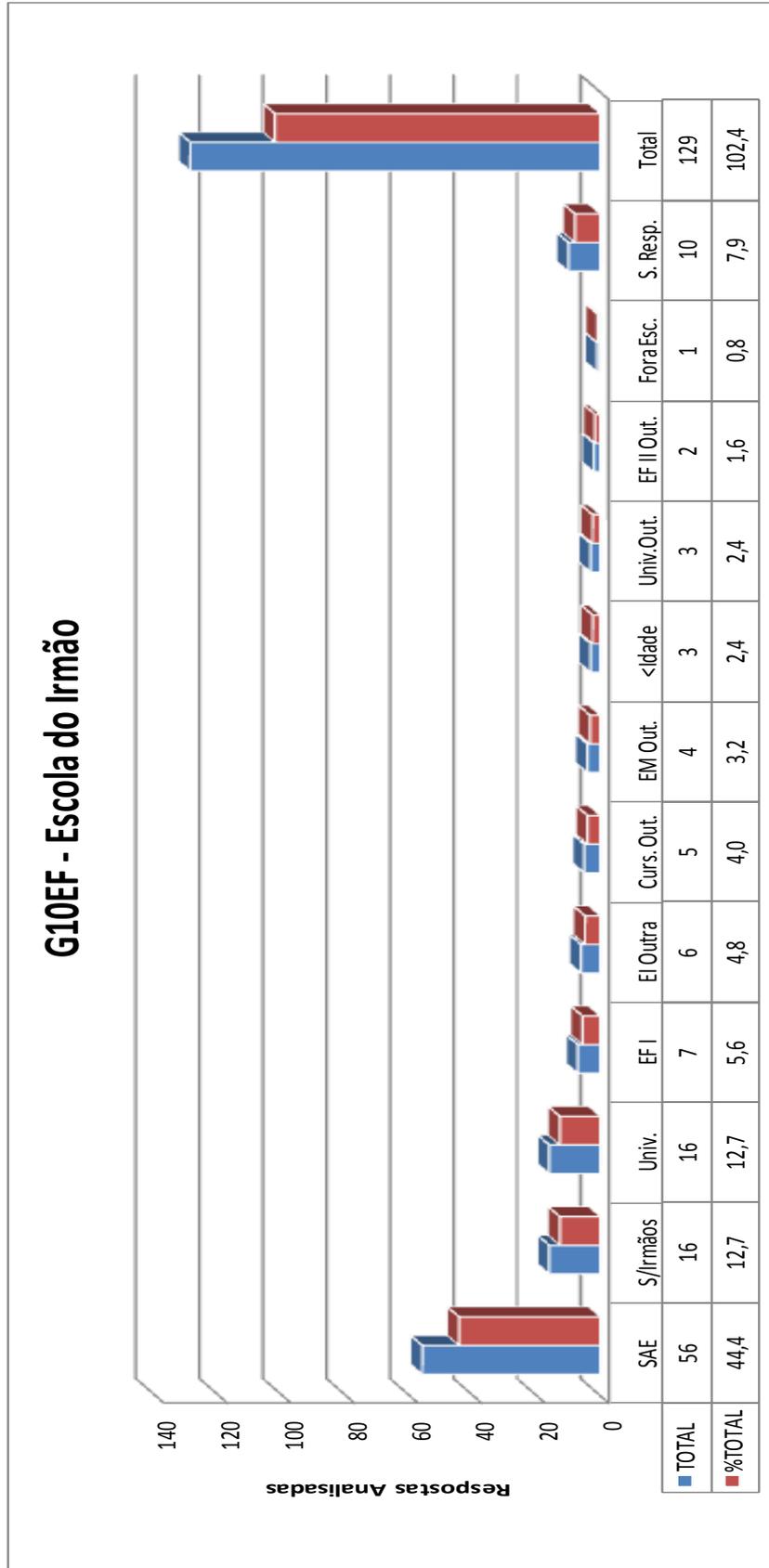


G8EF - Estado Civil dos Pais

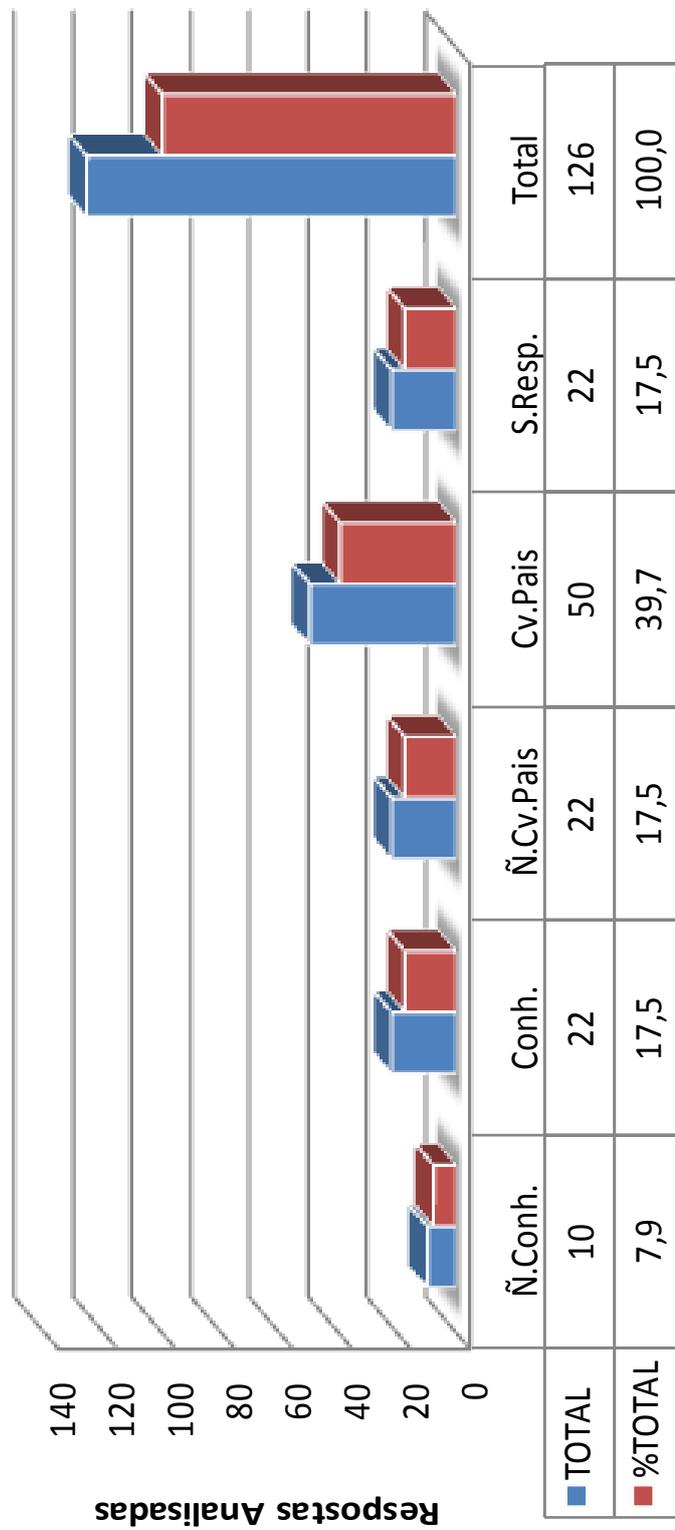


G9EF - Número de Irmãos

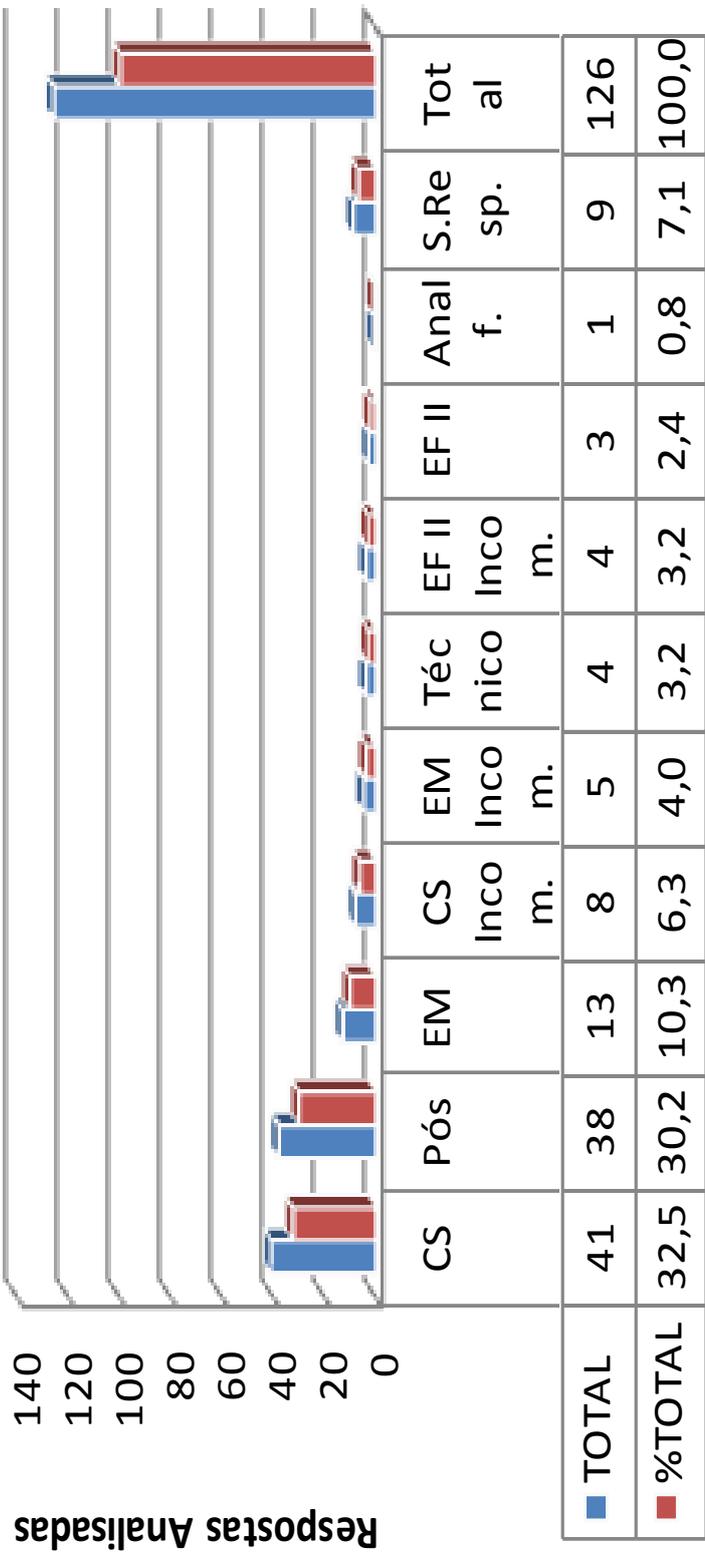




G11EF - Conhecimento das Amizades Pelos Pais



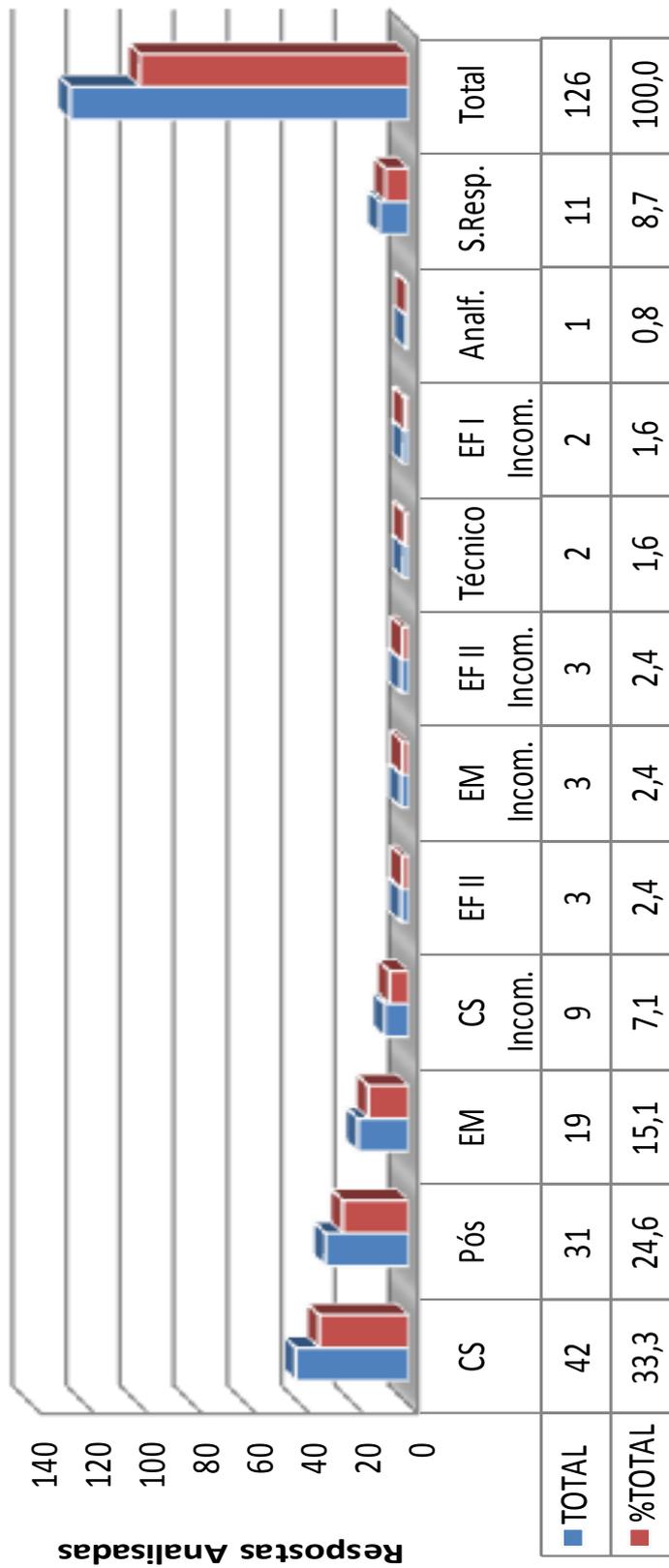
G12EF - Grau de Instrução do Pai



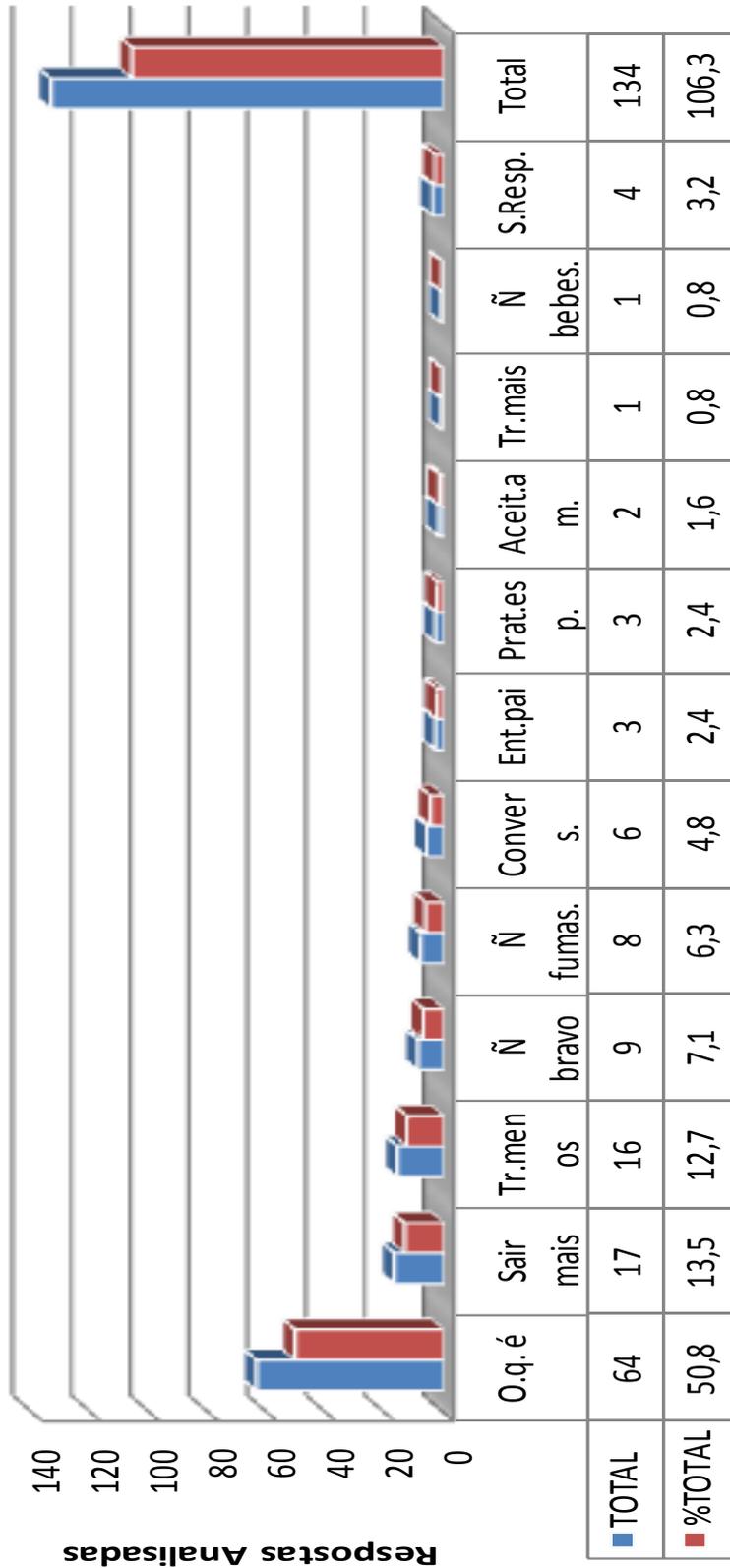
G13EF - Eu Gostaria que Meu Pai...



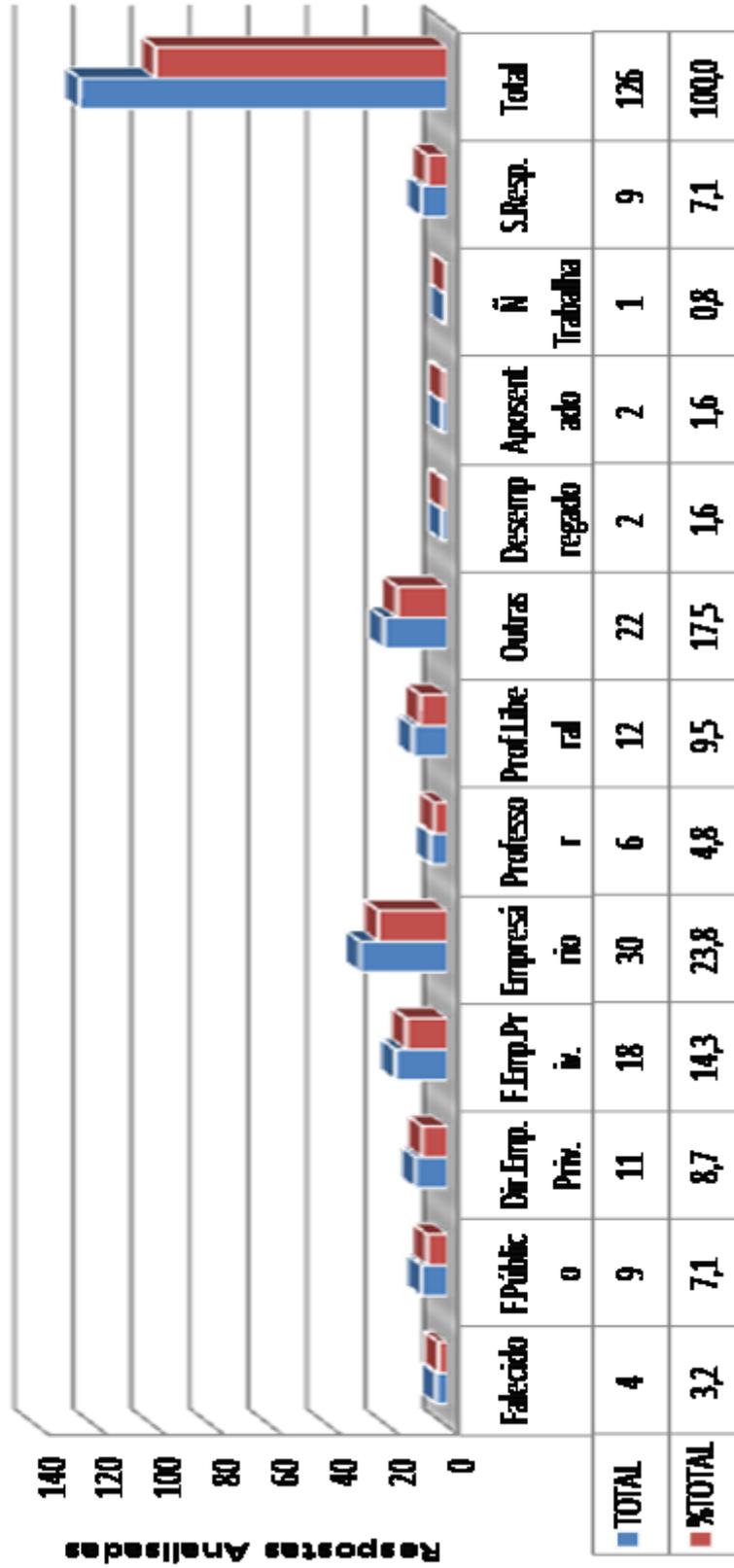
G14EF - Grau de Instrução da Mãe



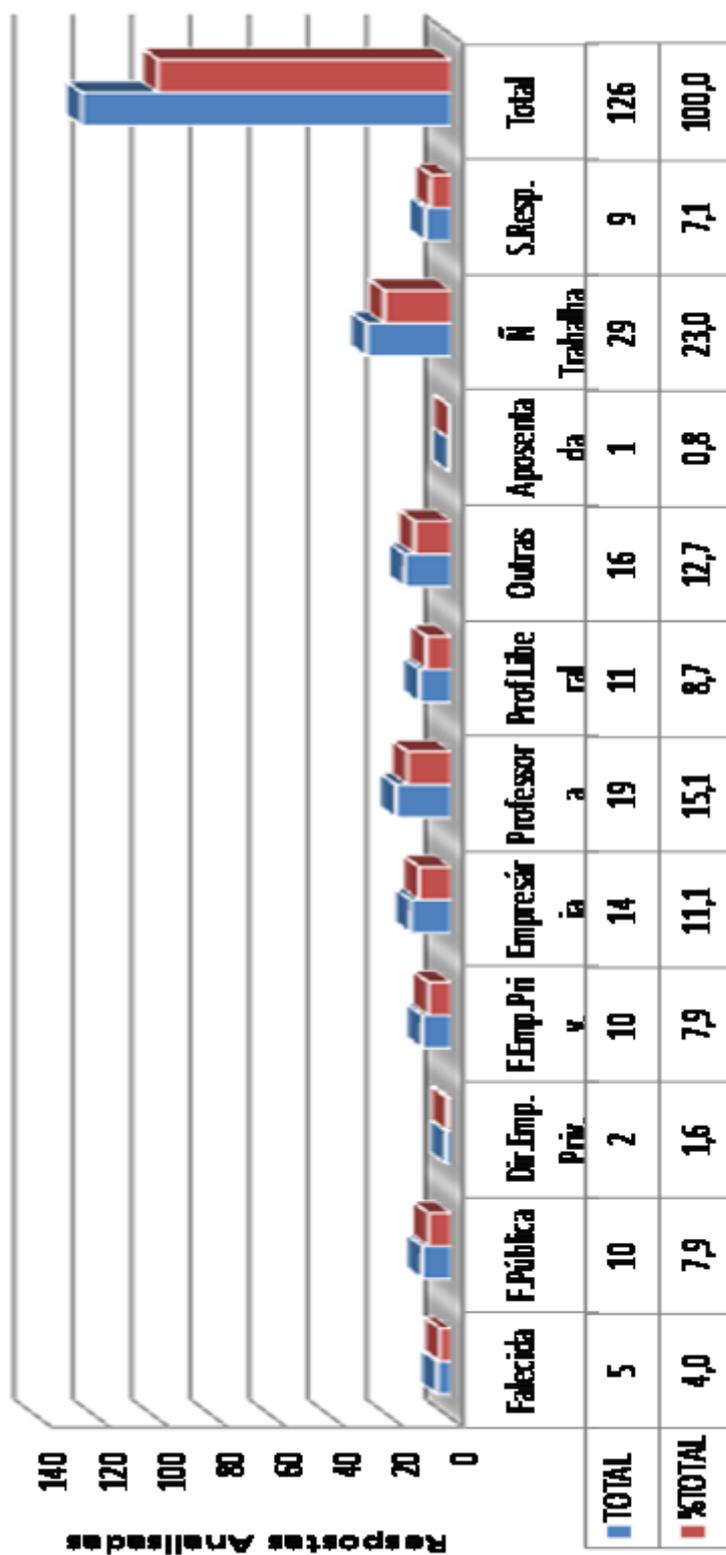
G15EF - Eu Gostaria que Minha Mãe...



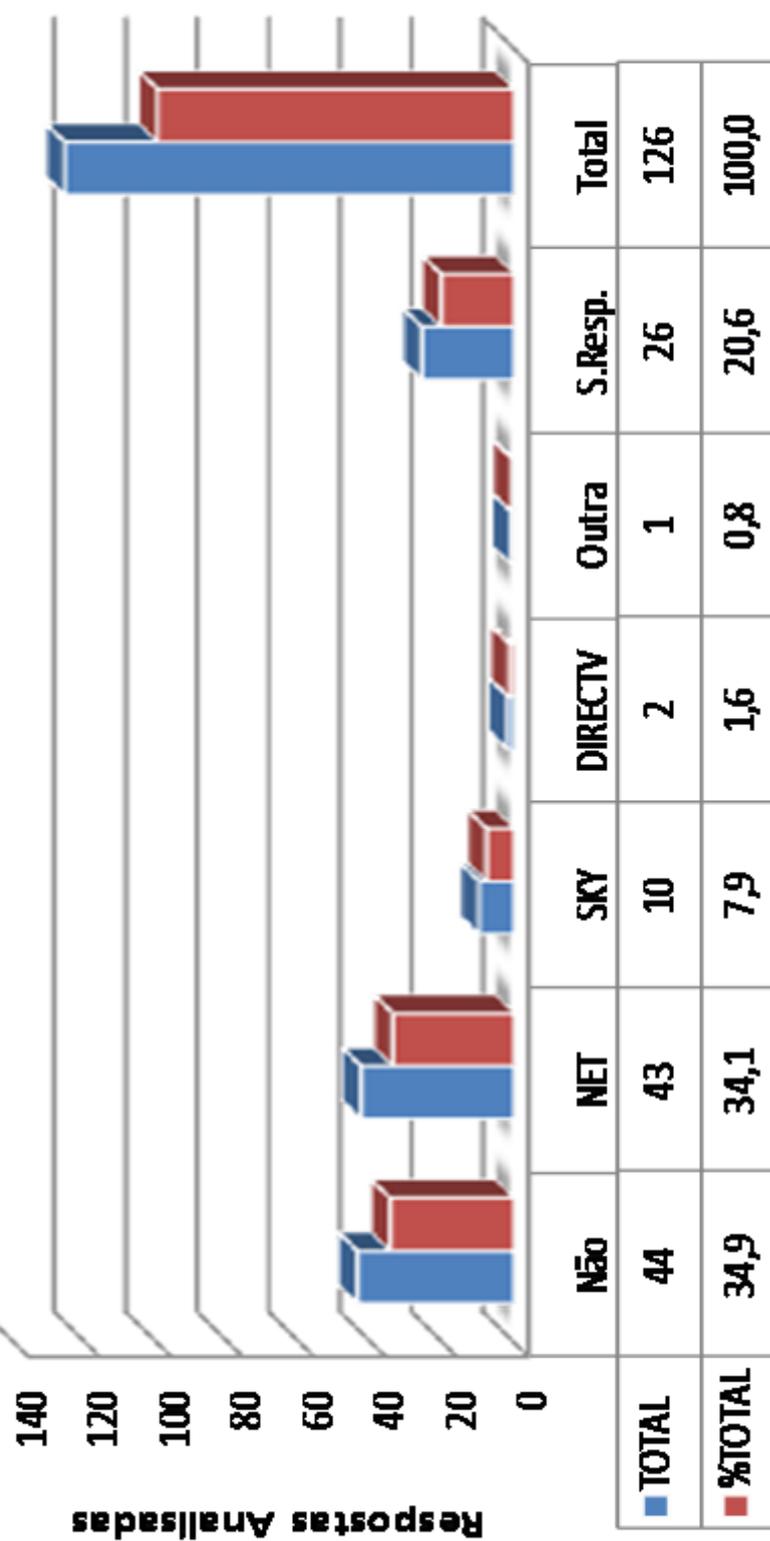
G16EF - Profissão do Pai



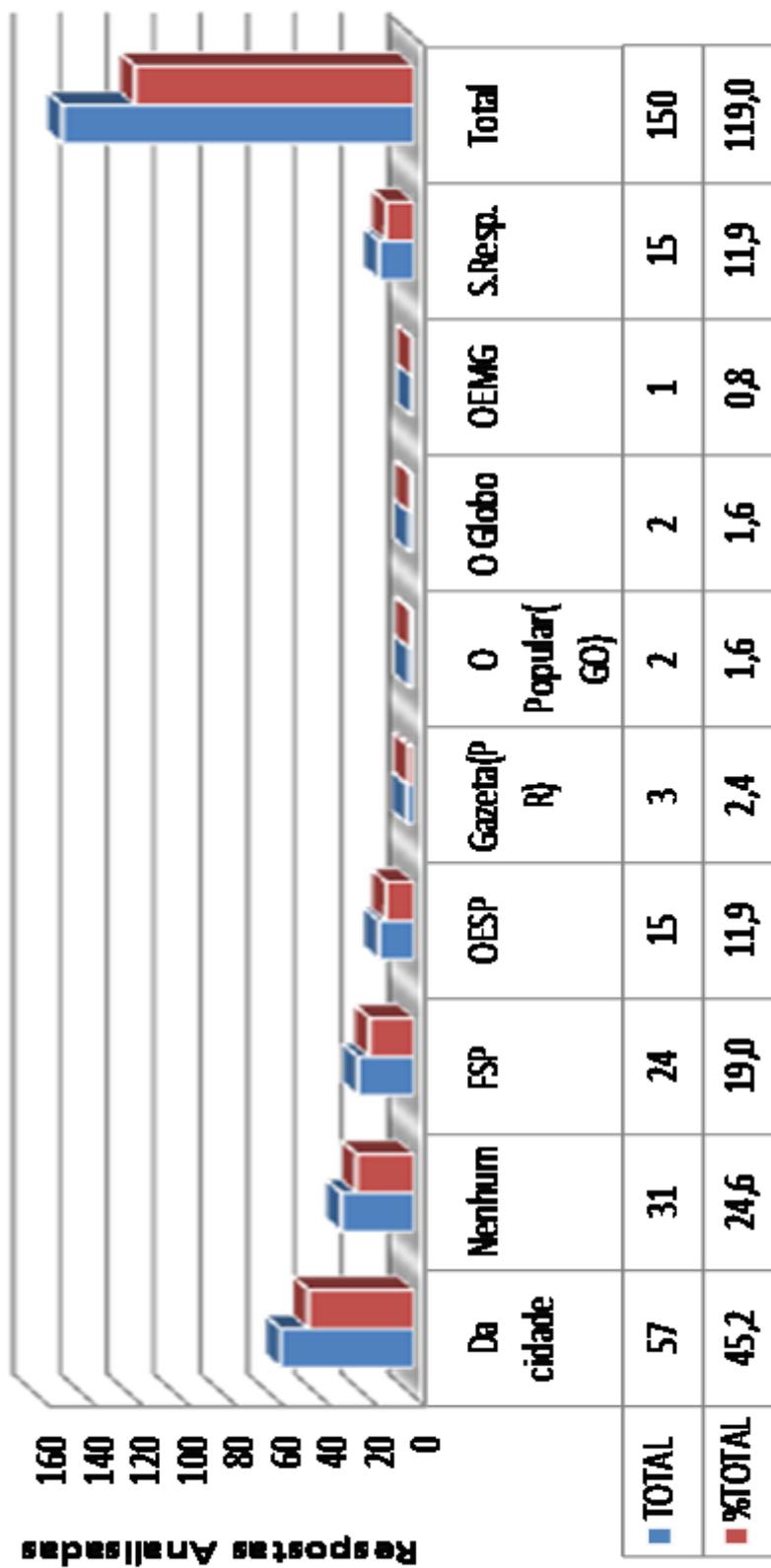
G17EF - Profissão da Mãe



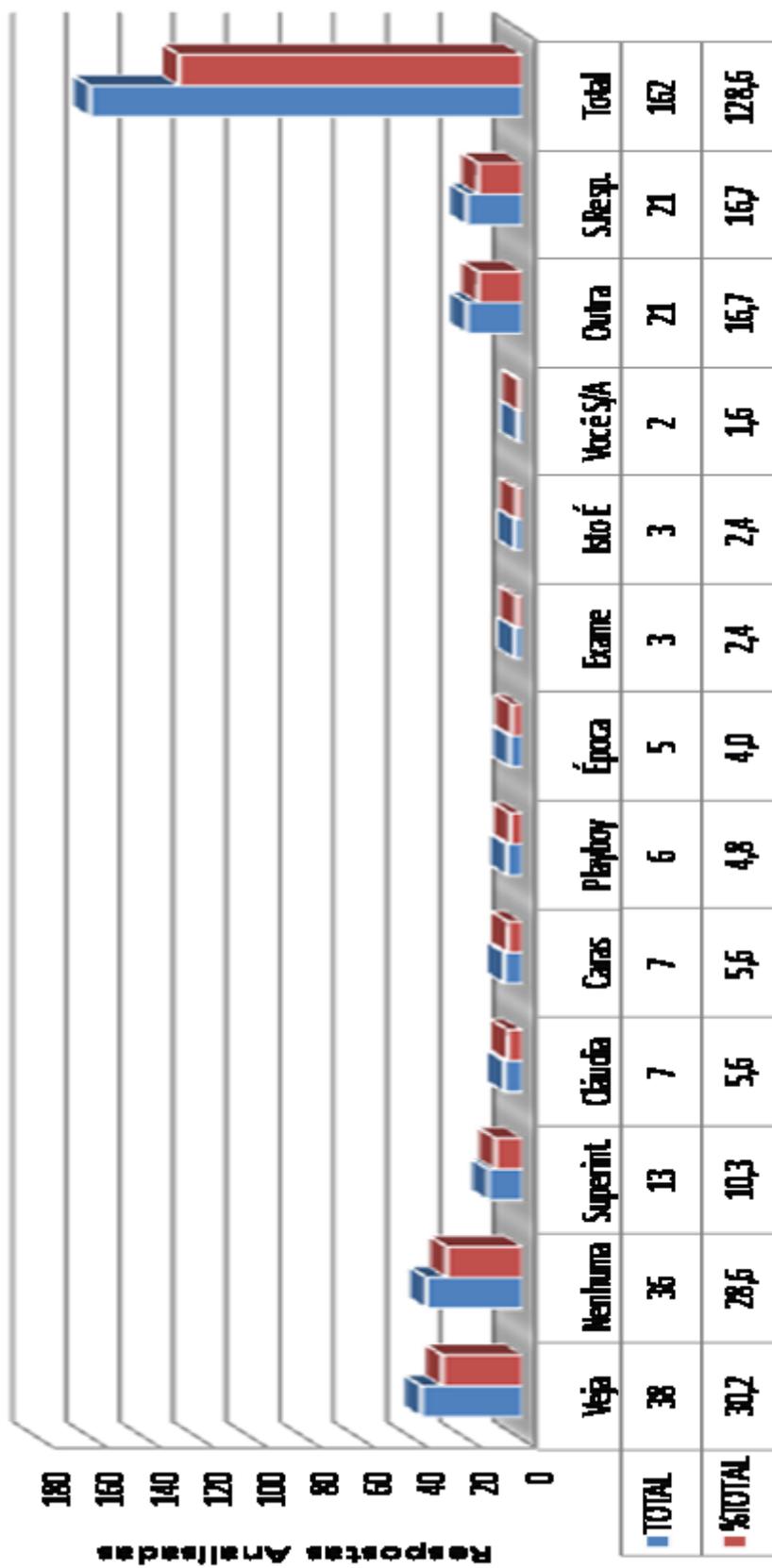
G18EF - TV por Assinatura



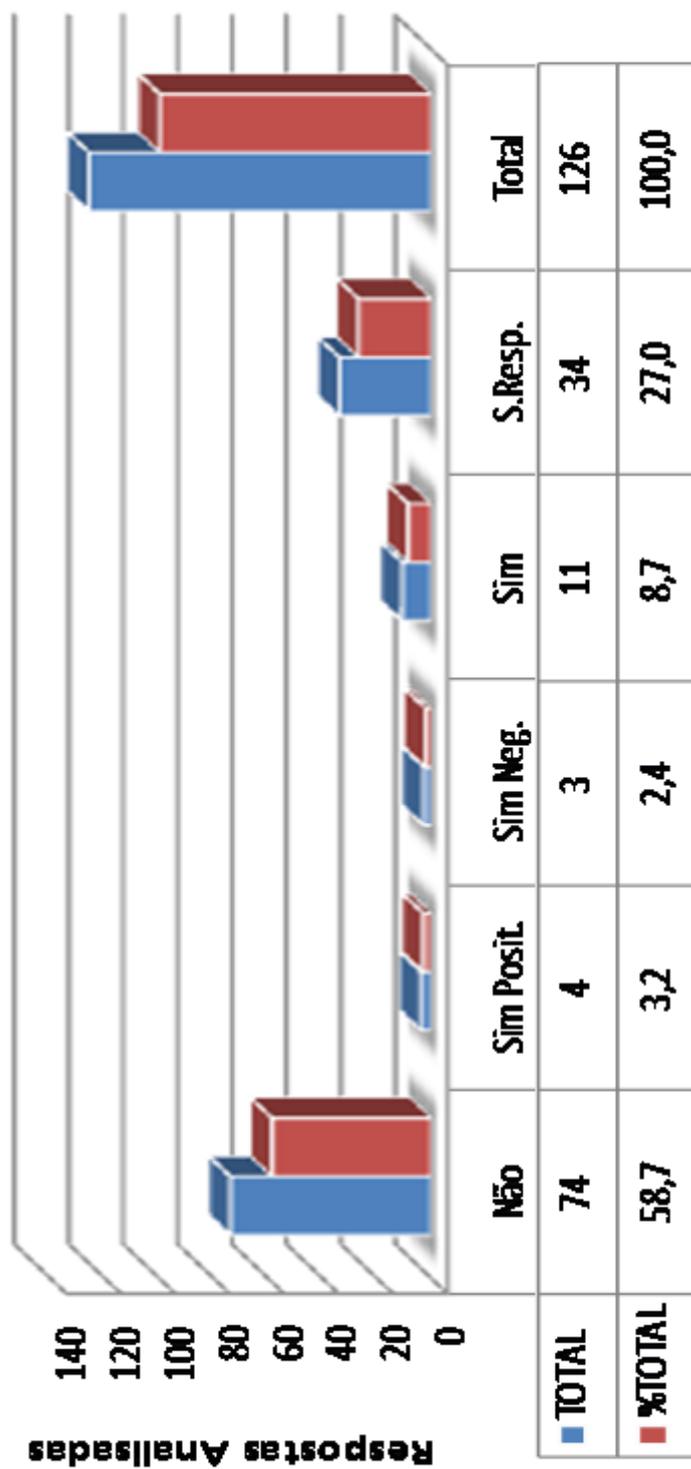
G19EF - Jornal que Assina



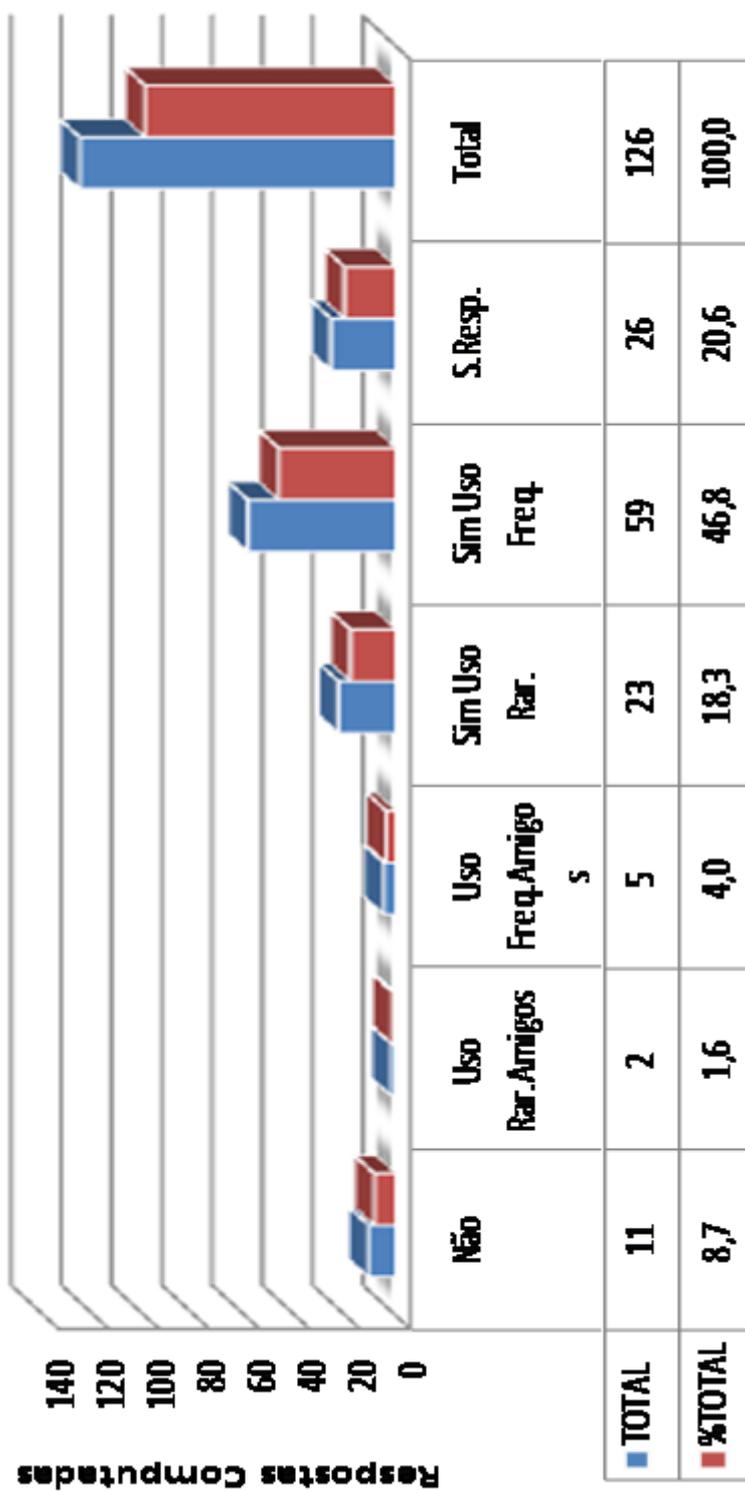
G20EF - Revista que Assina



G21EF - Presença de Portadores de Necessidades Especiais na Classe



G22EF - Possui E-Mail Próprio?



G23EF - Tomou Conhecimento da Escola Através...



G24EF - Visitou a Escola por Sugestão...



G25EF - Matriculou-se devido...



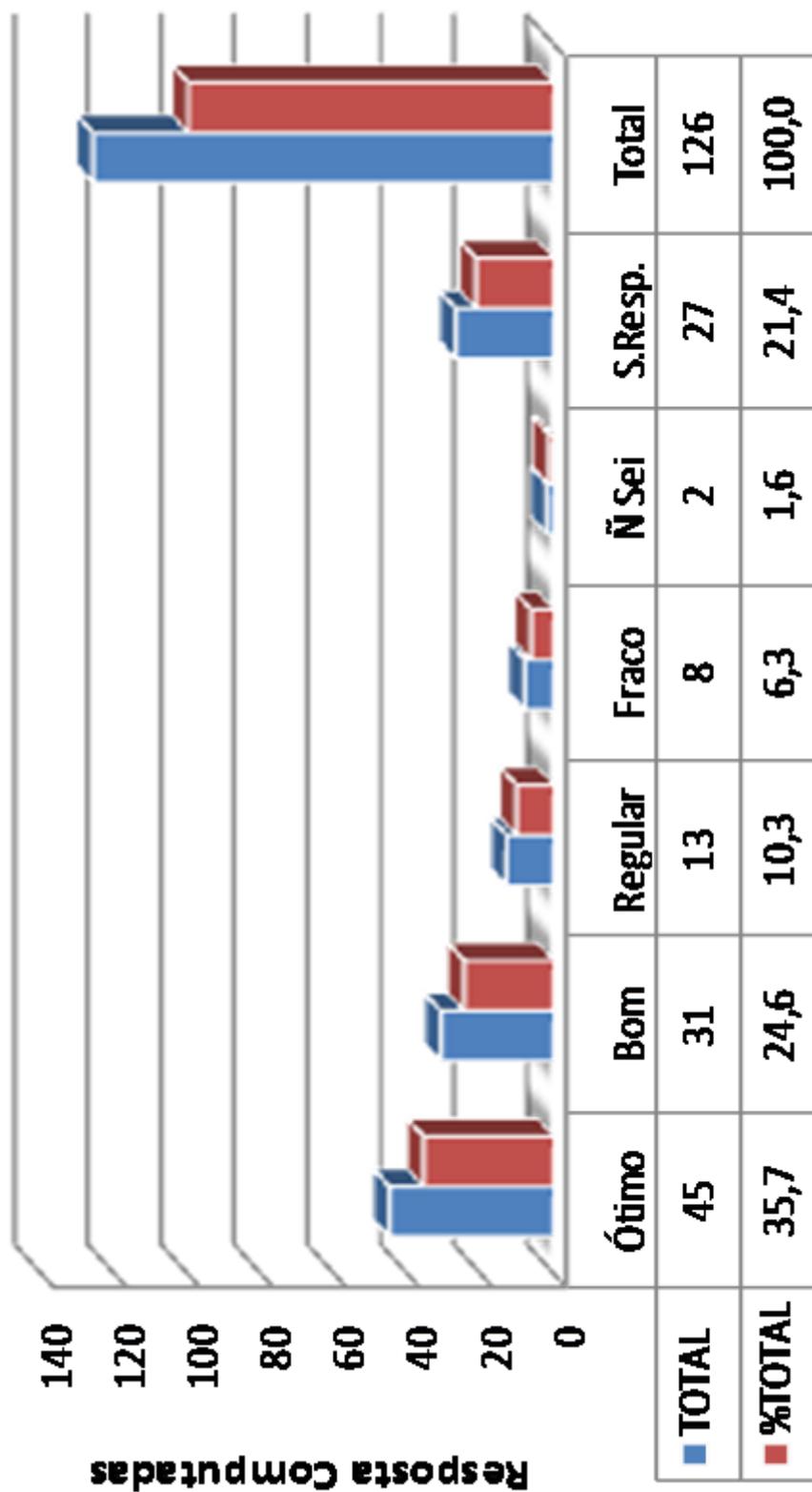
G26EF - Frases Publicitárias Que Mais Gosta



GZ7EF - Atributos Relacionados ao SAE



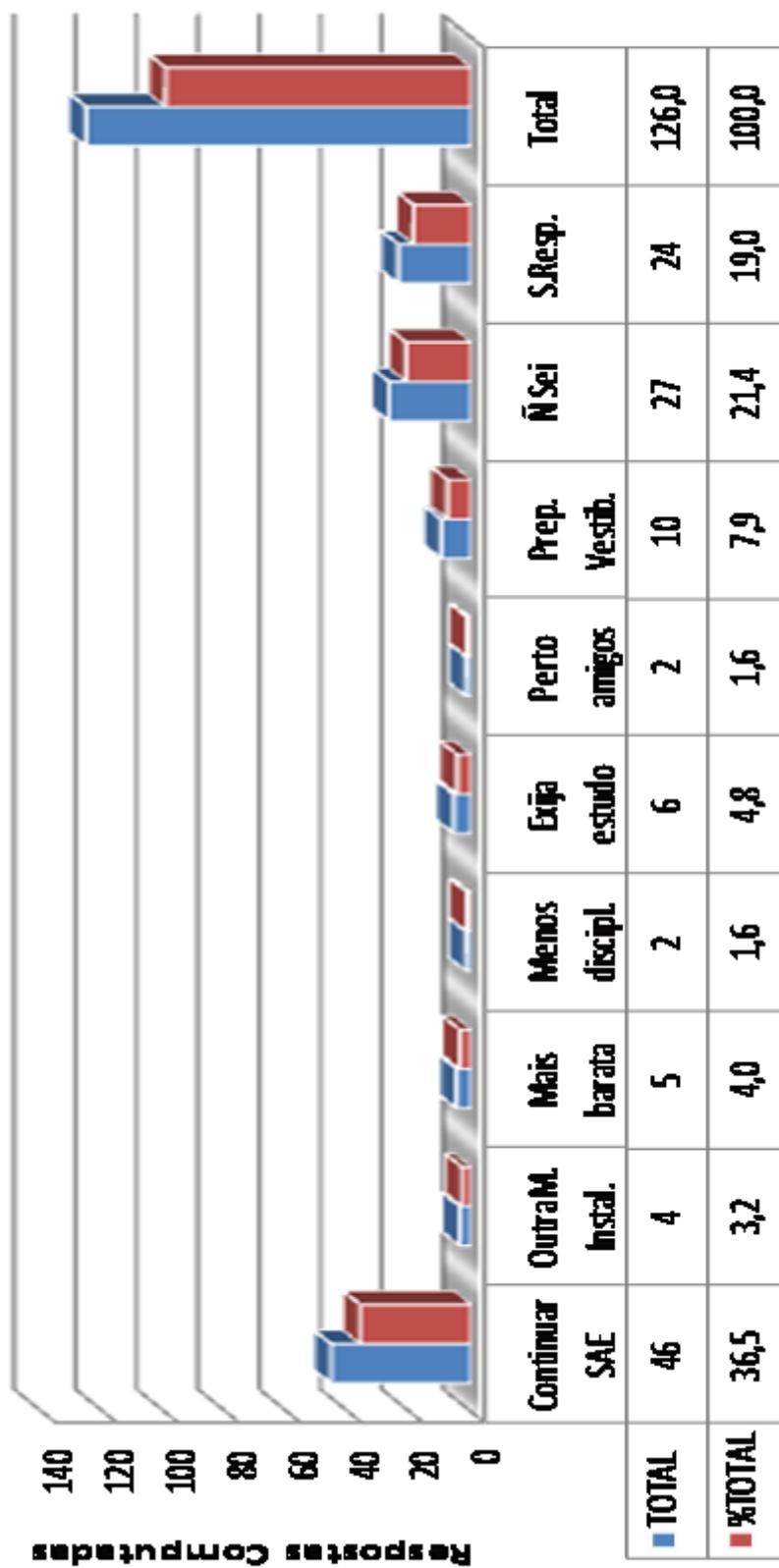
G28EF - Avaliação do SAE



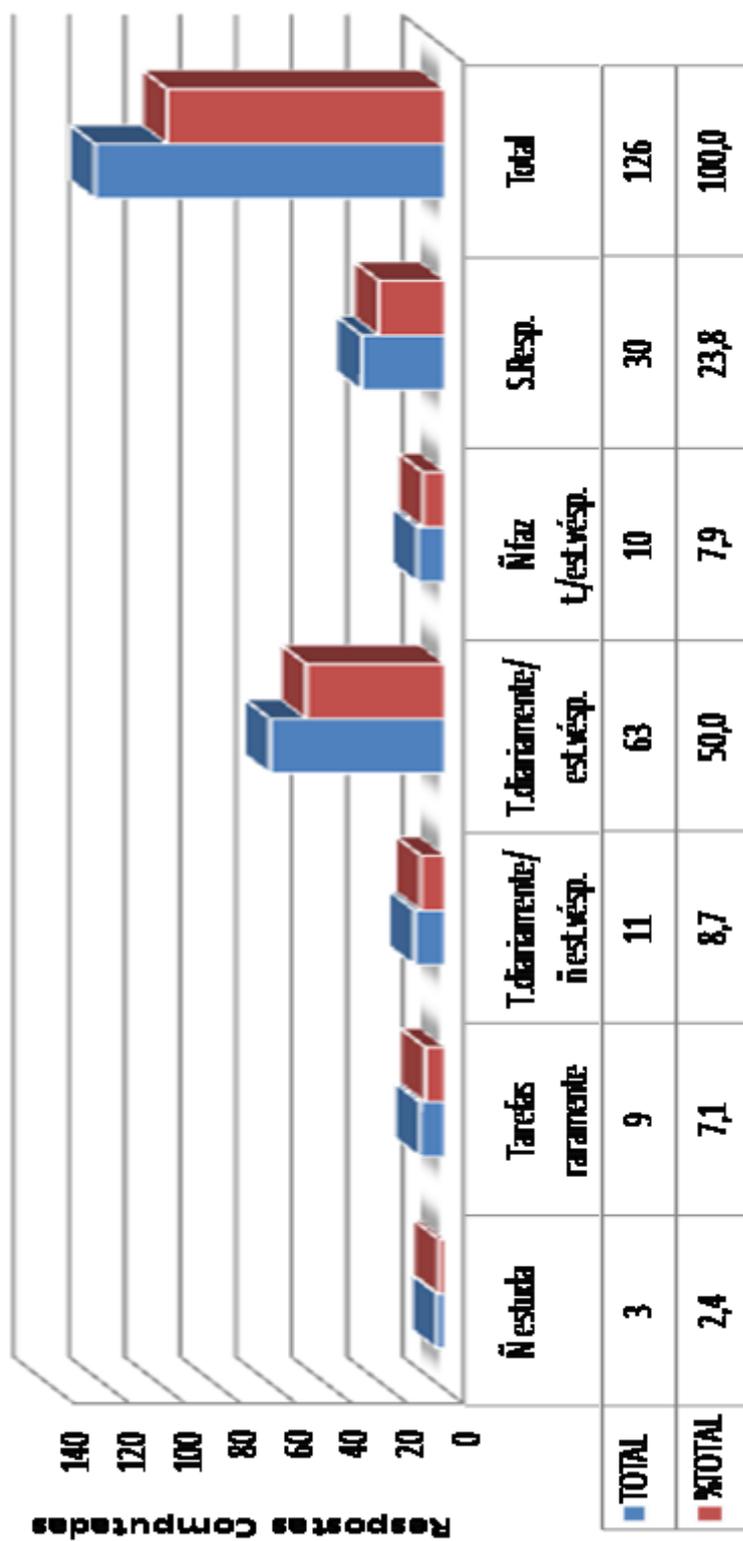
G29EF - Características da Escola



G30EF - Escola Onde Vai Estudar no EM.



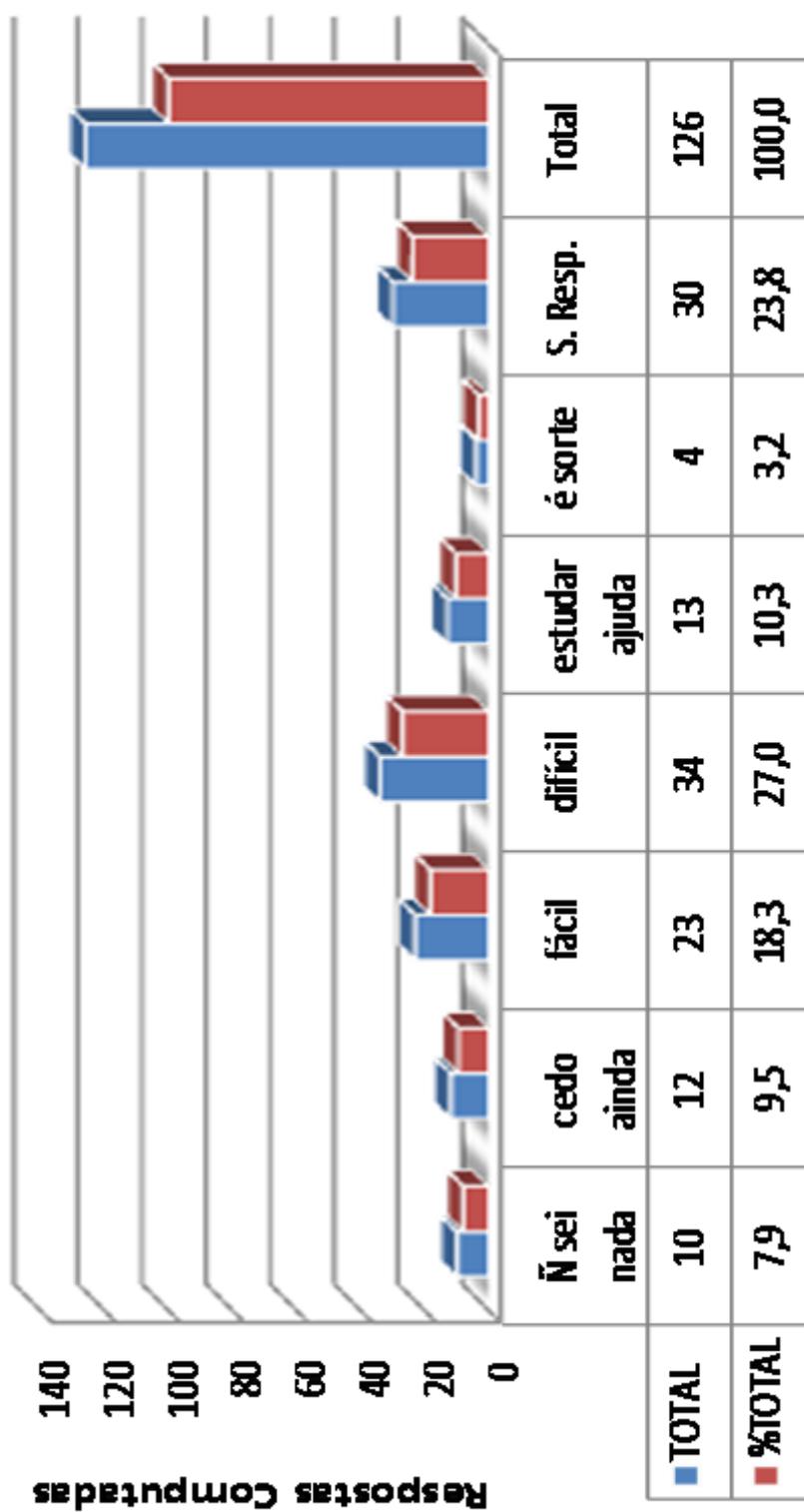
G31EF - Hábito de Estudo



G32EF - Características do Profissional Cotado no Mercado



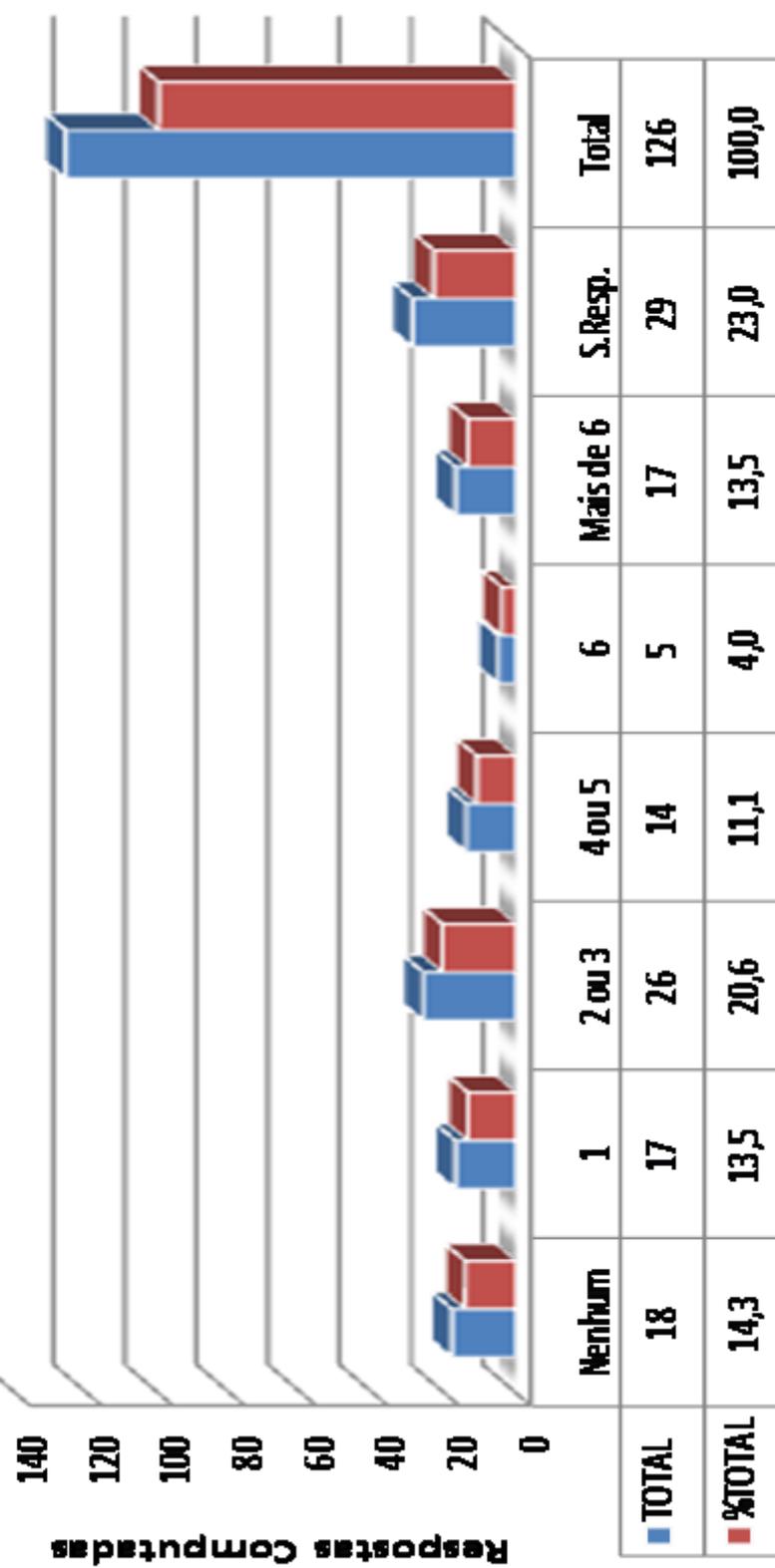
G333EF - Opinião Sobre o Vestibular



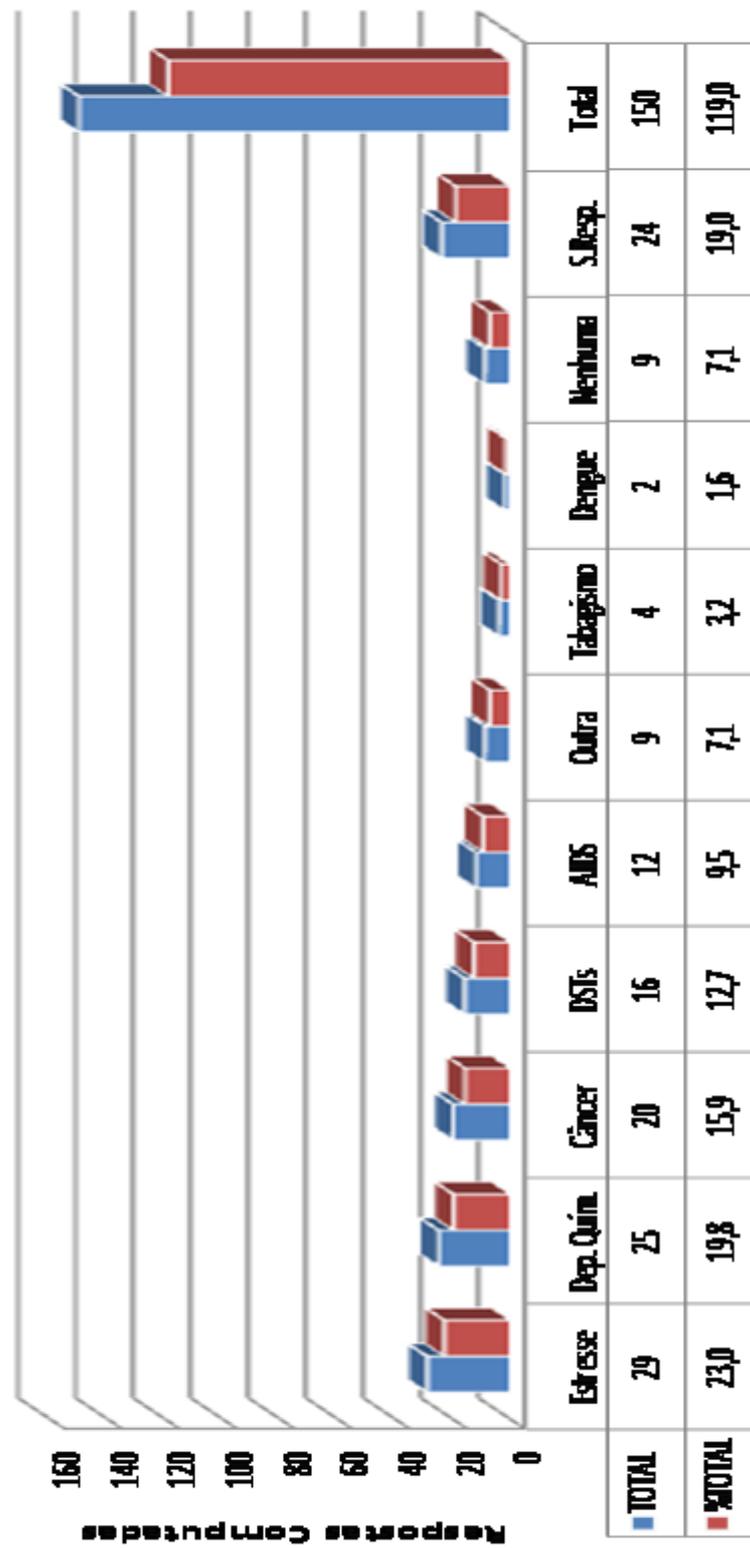
G344EF - Super Presente Escolhido



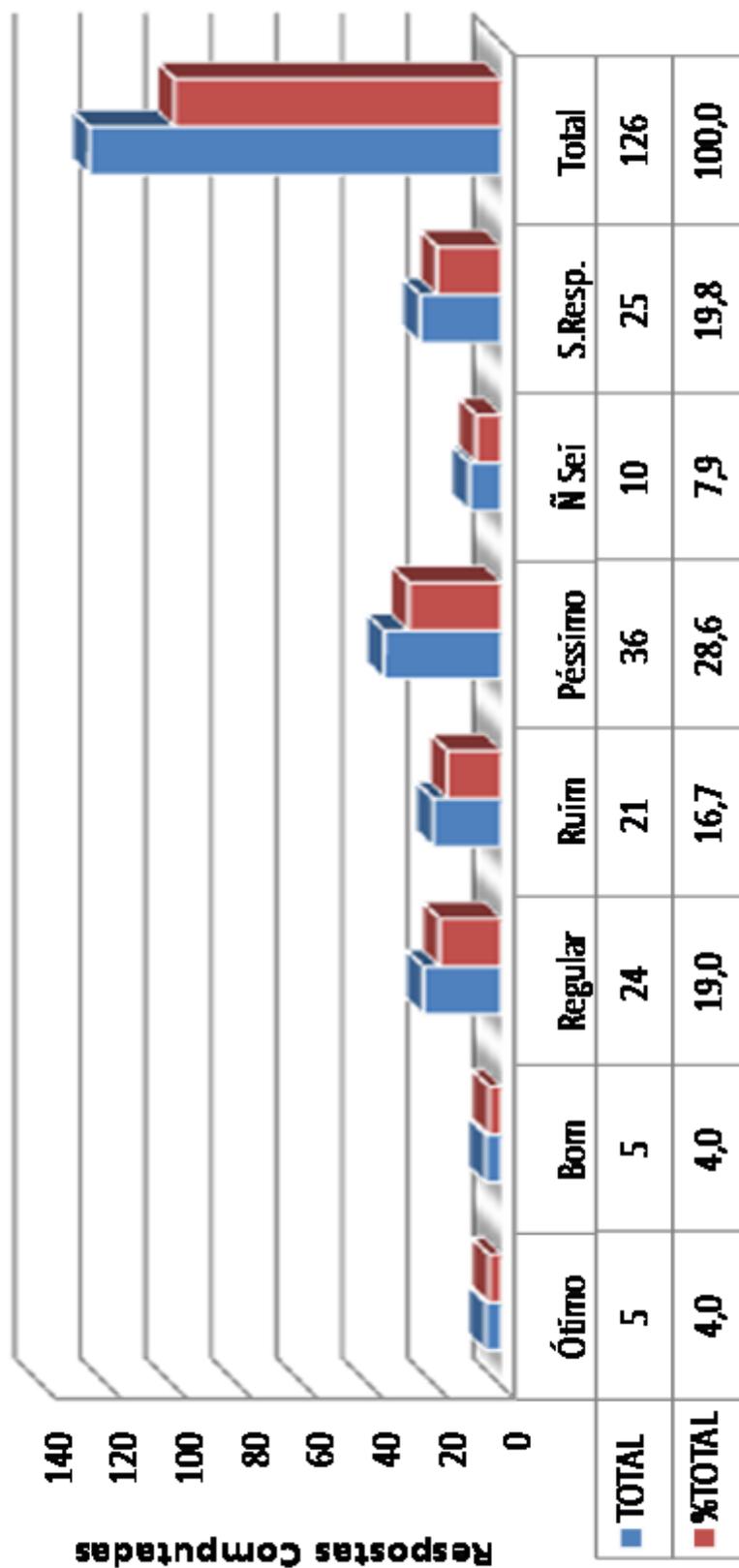
G35EF - Livros Extraescolares Lidos Anualmente



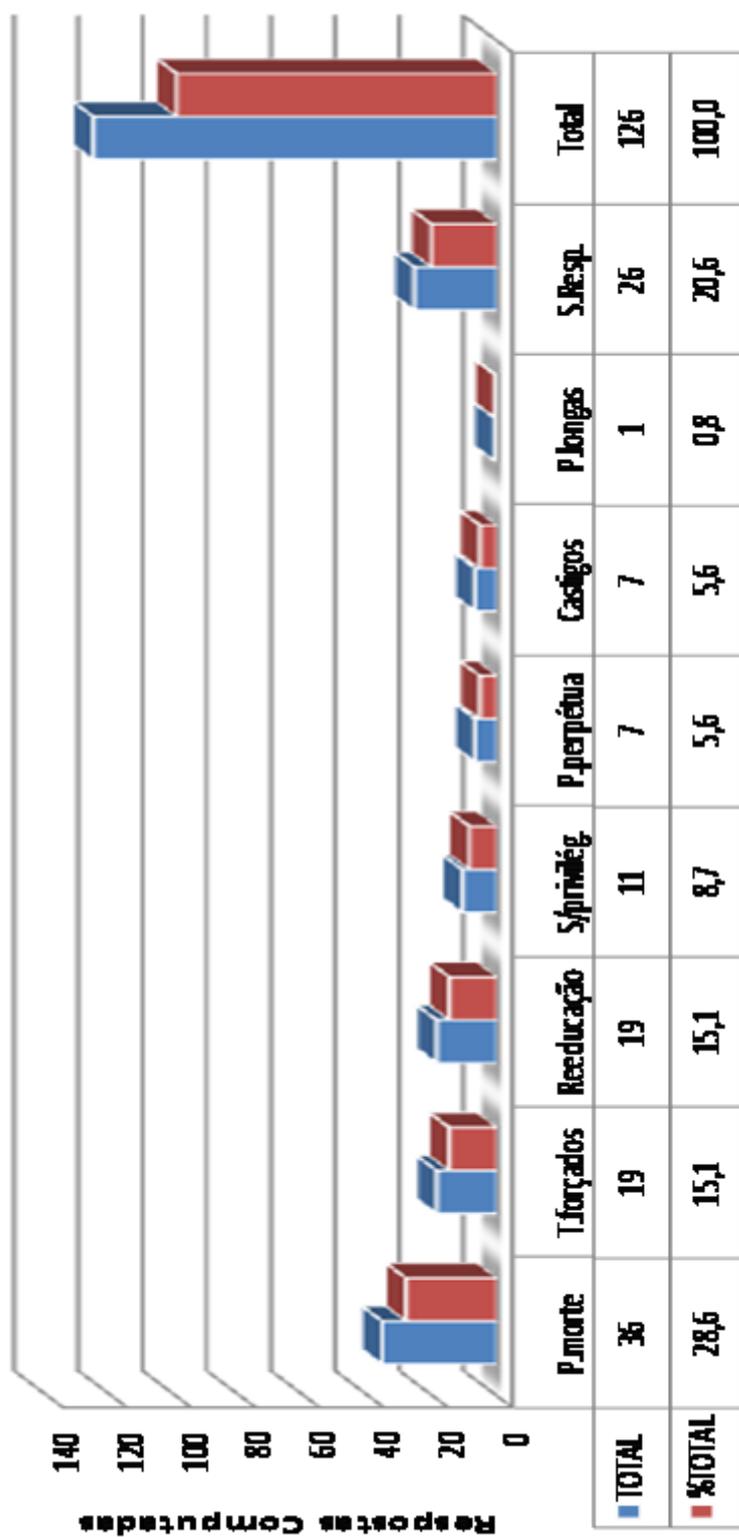
G36EF - Deseja Mais Informações Sobre

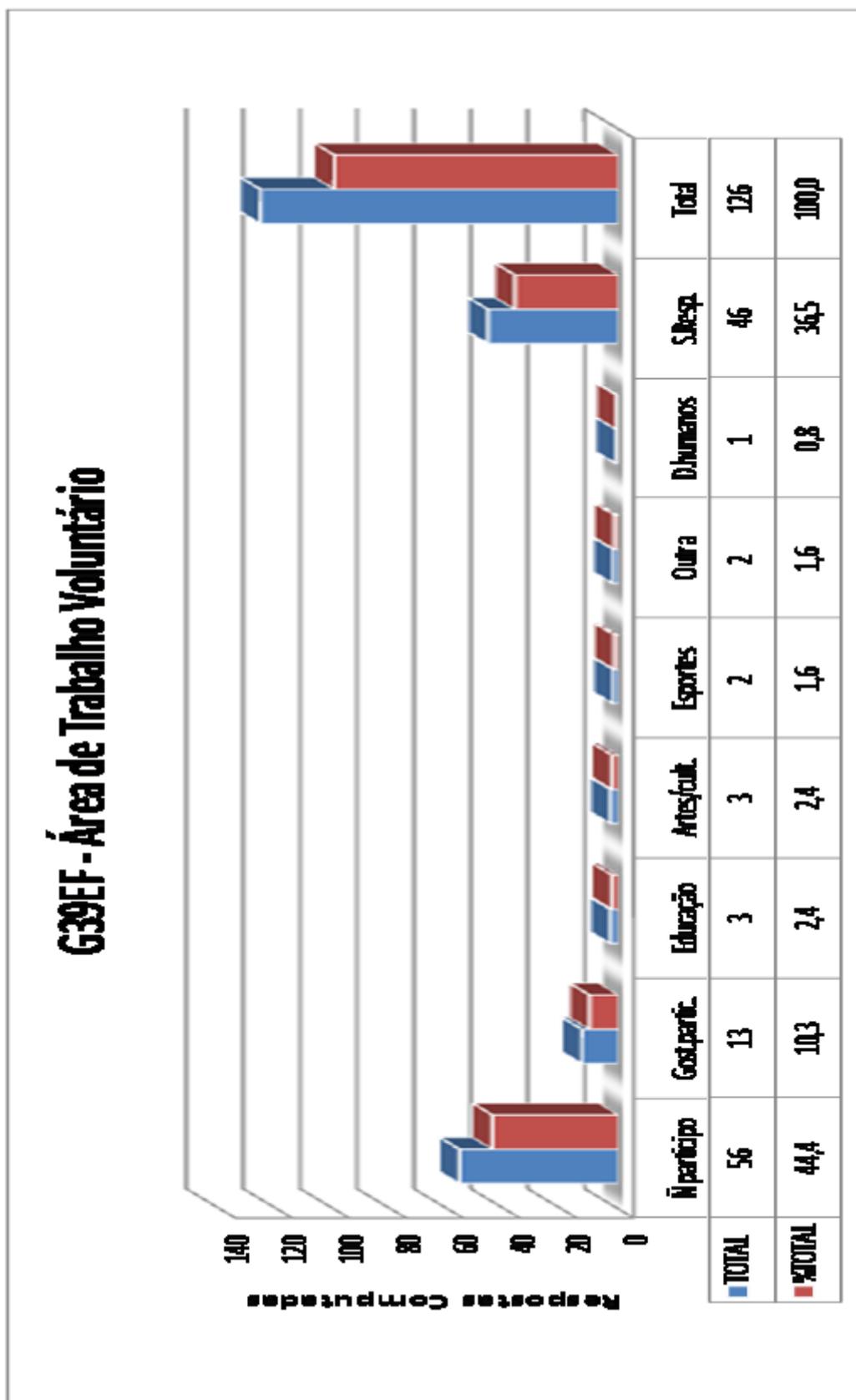


G37EF - Avaliação do Governo Lula

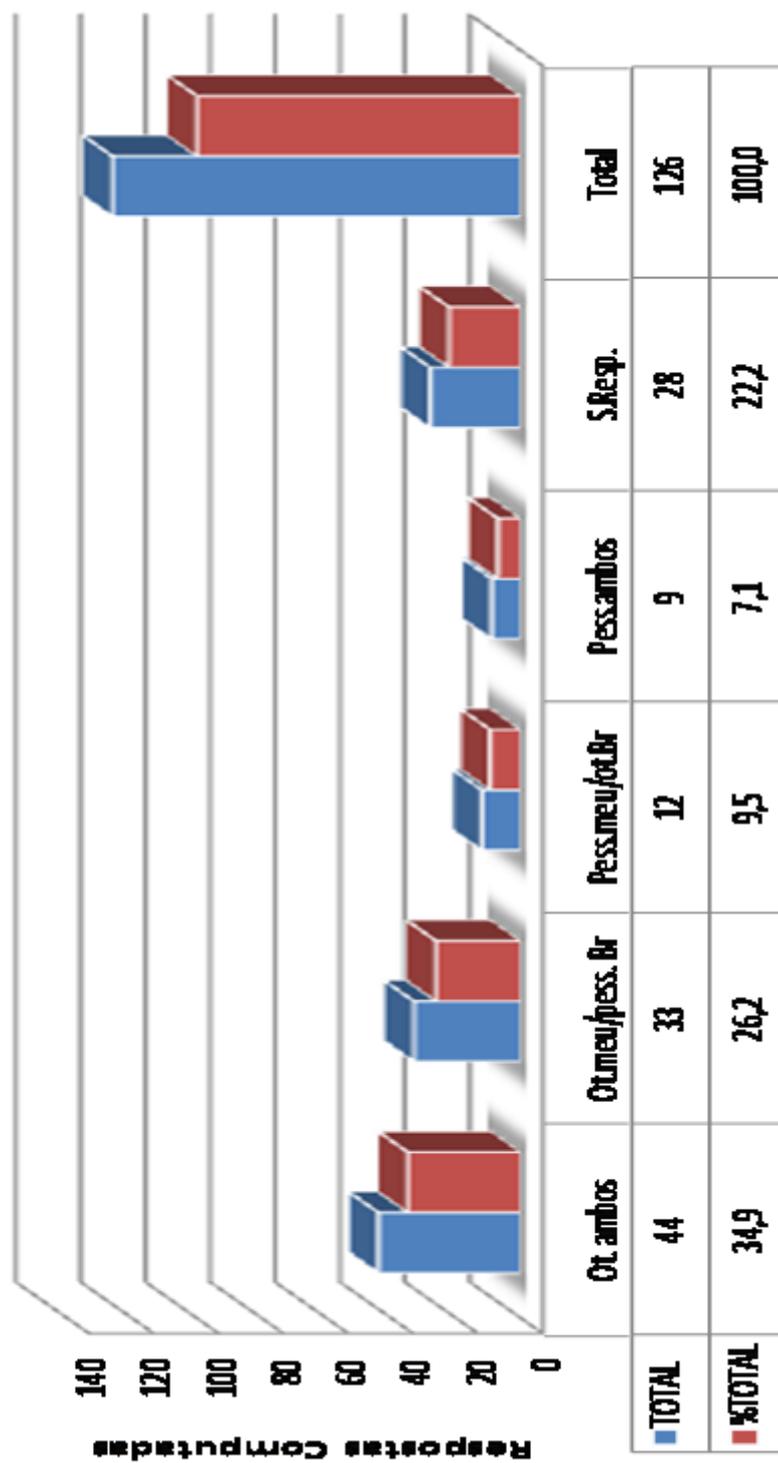


G38EF - Solução Para a Violência Social

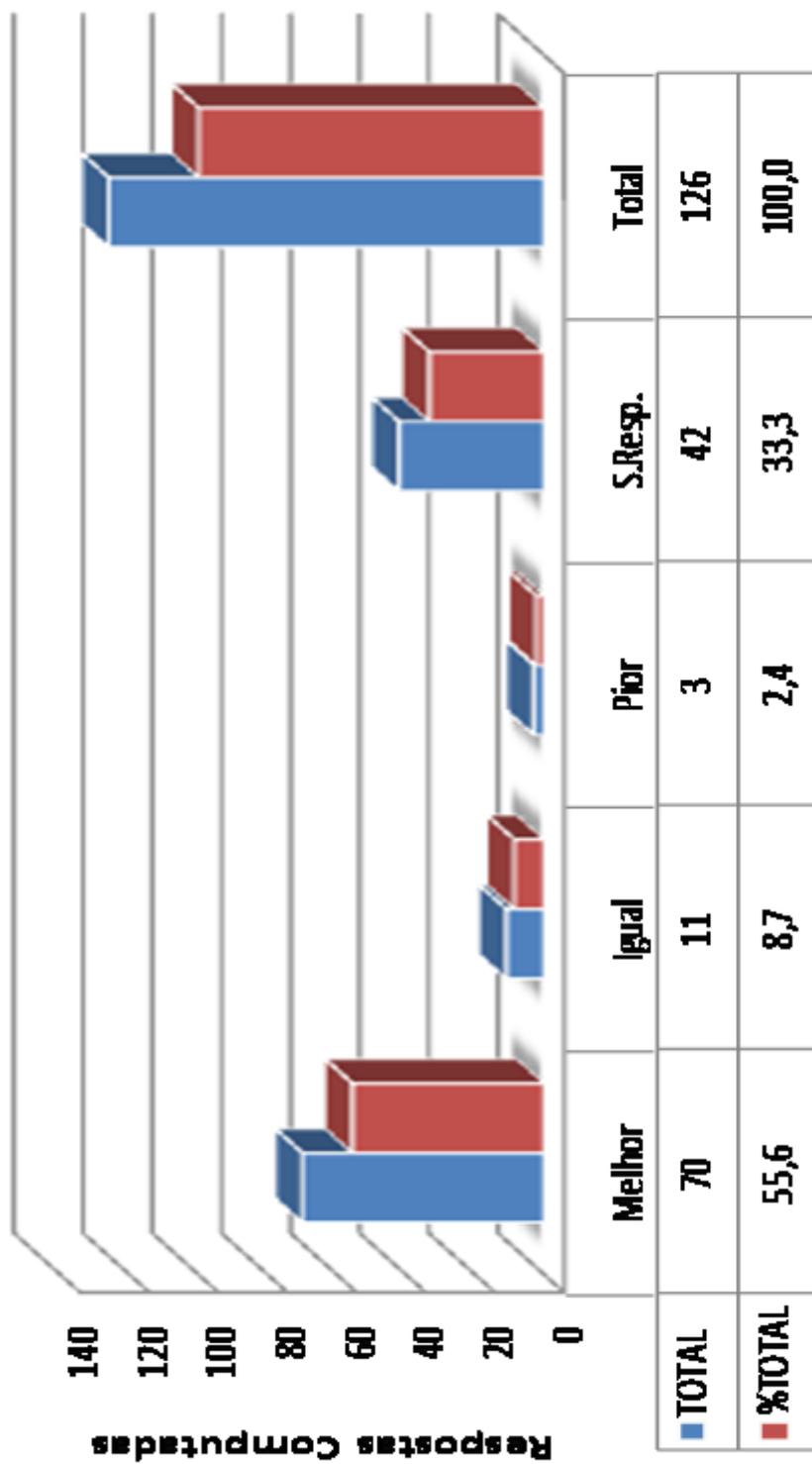




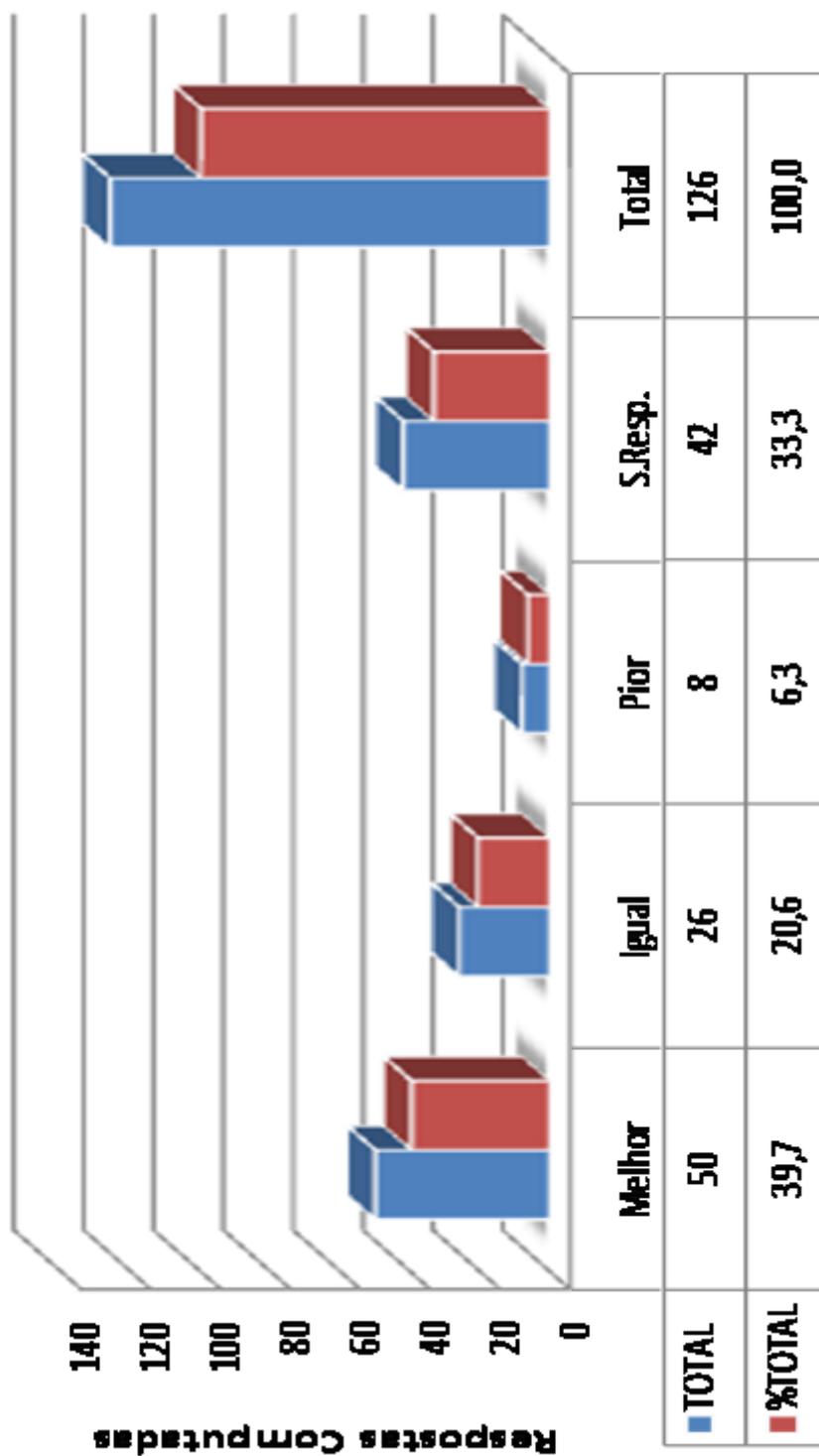
G40EF - Expectativas Futuro Próprio do Brasil



G41EF - Vida Material dos Pais em Relação aos Avós



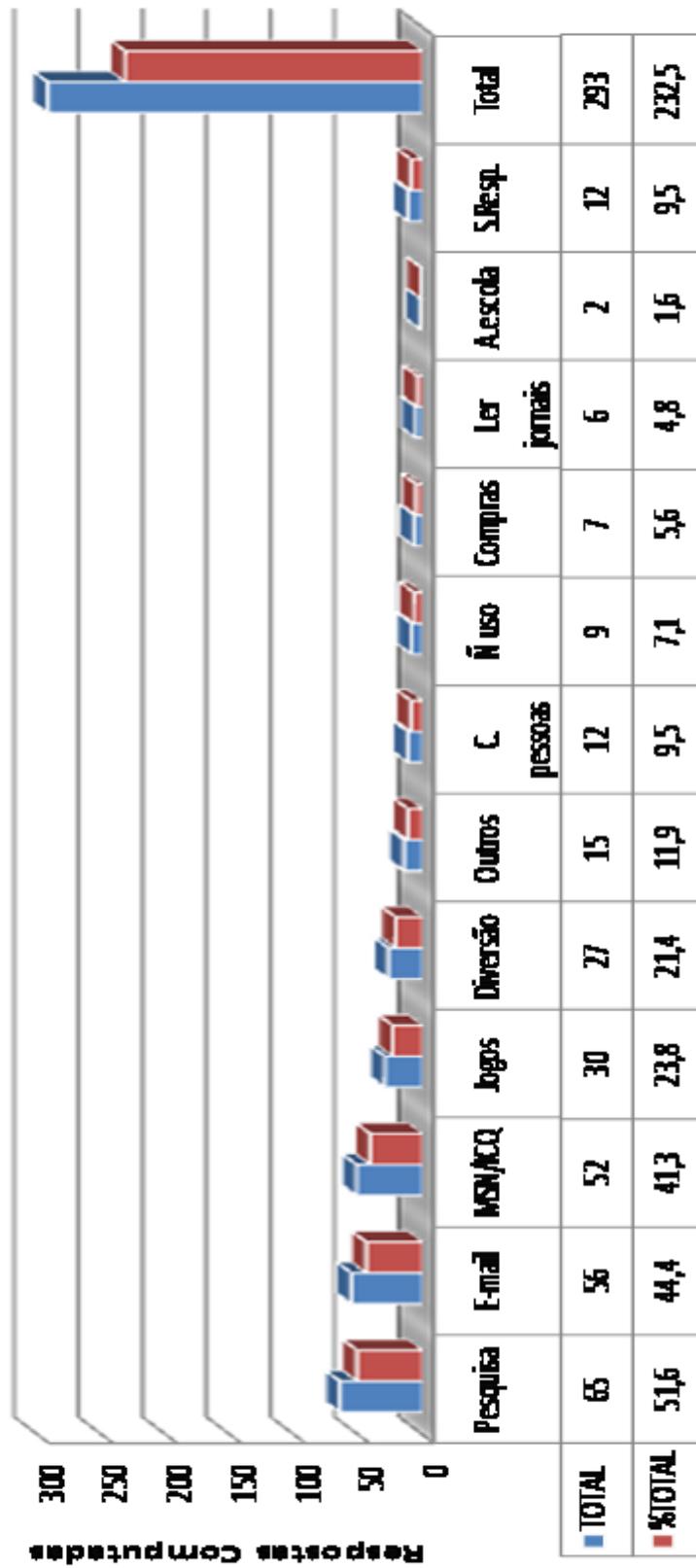
G42EF - Vida Material Esperada em Relação aos Países



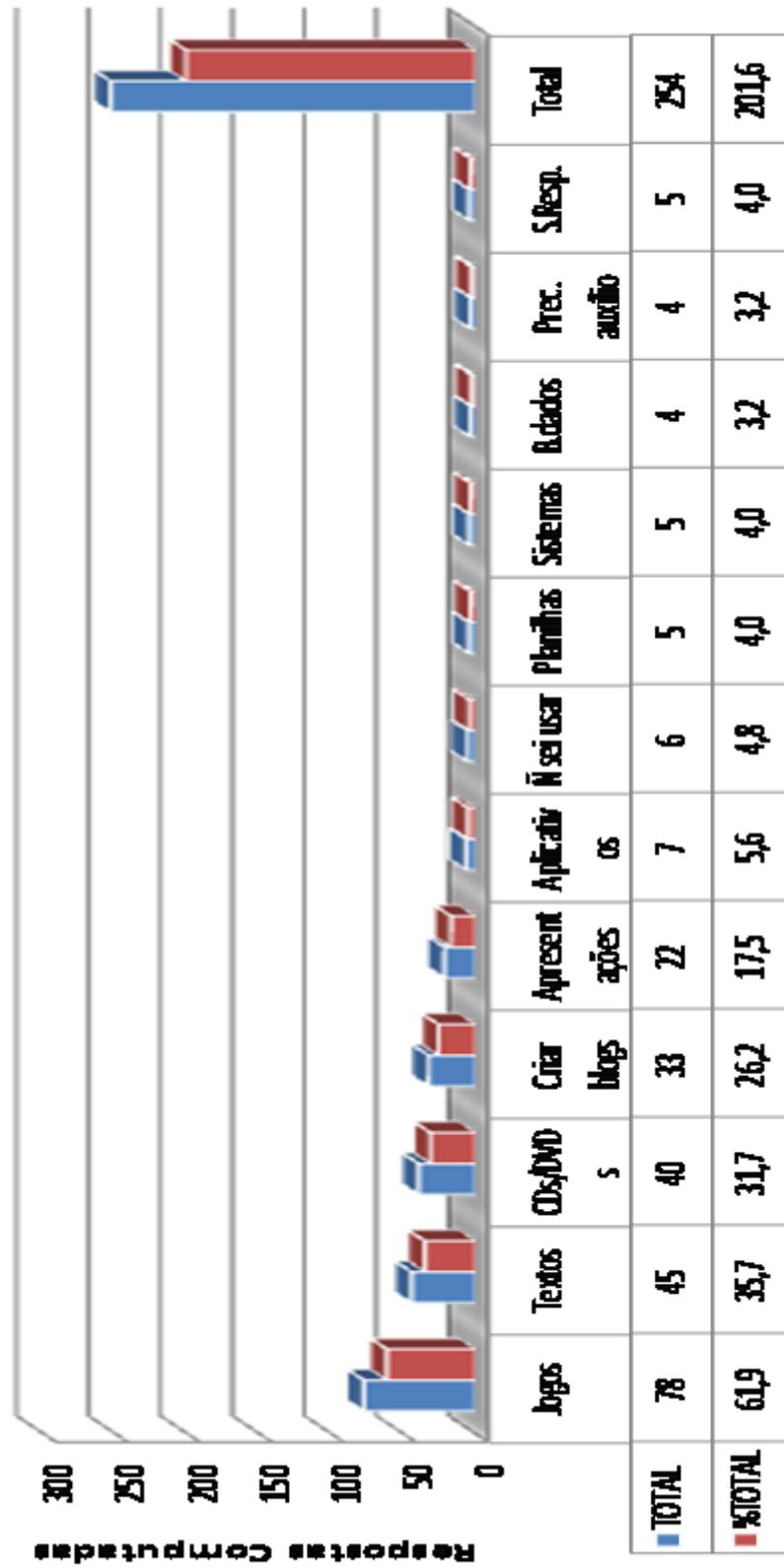
G43EF - Esportista Idolatrado



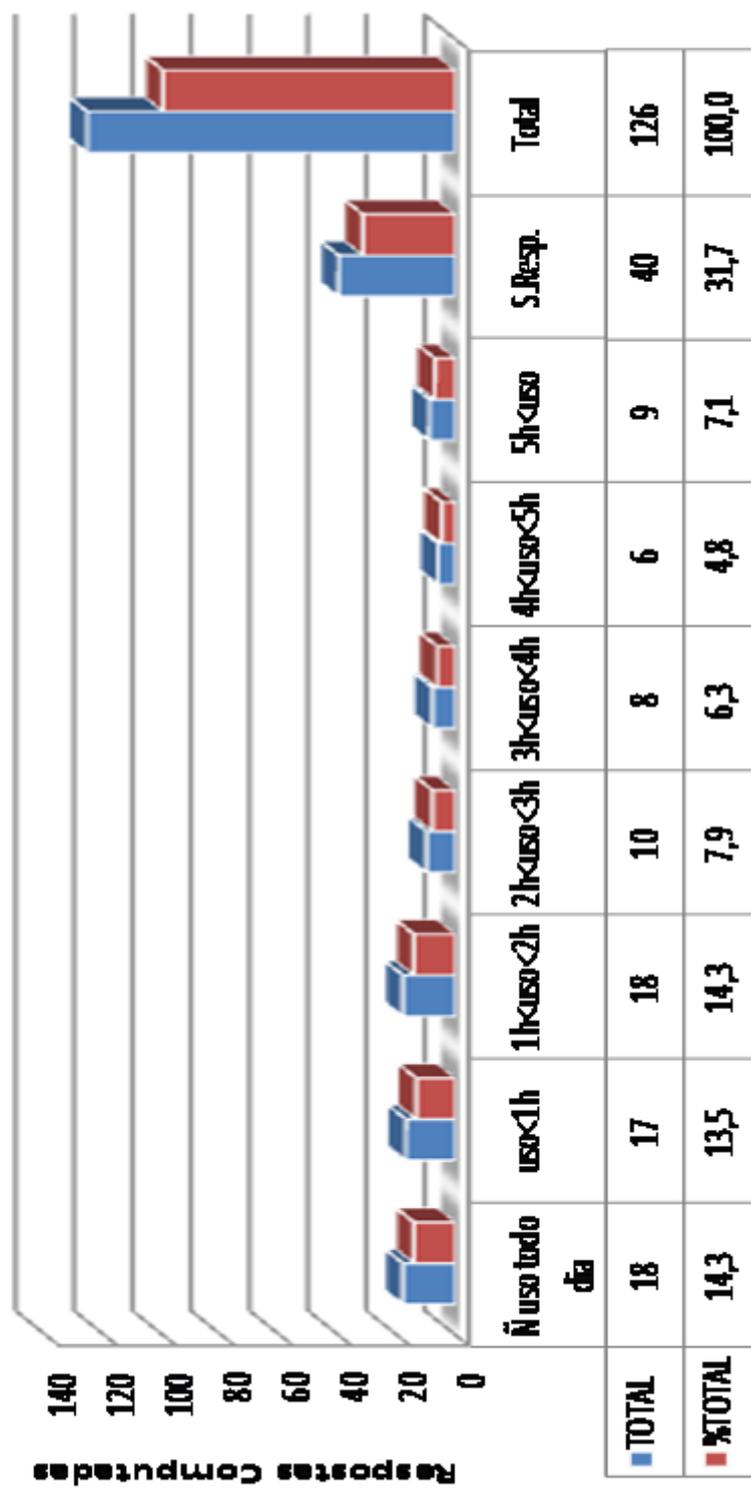
G44EF - Uso da Internet



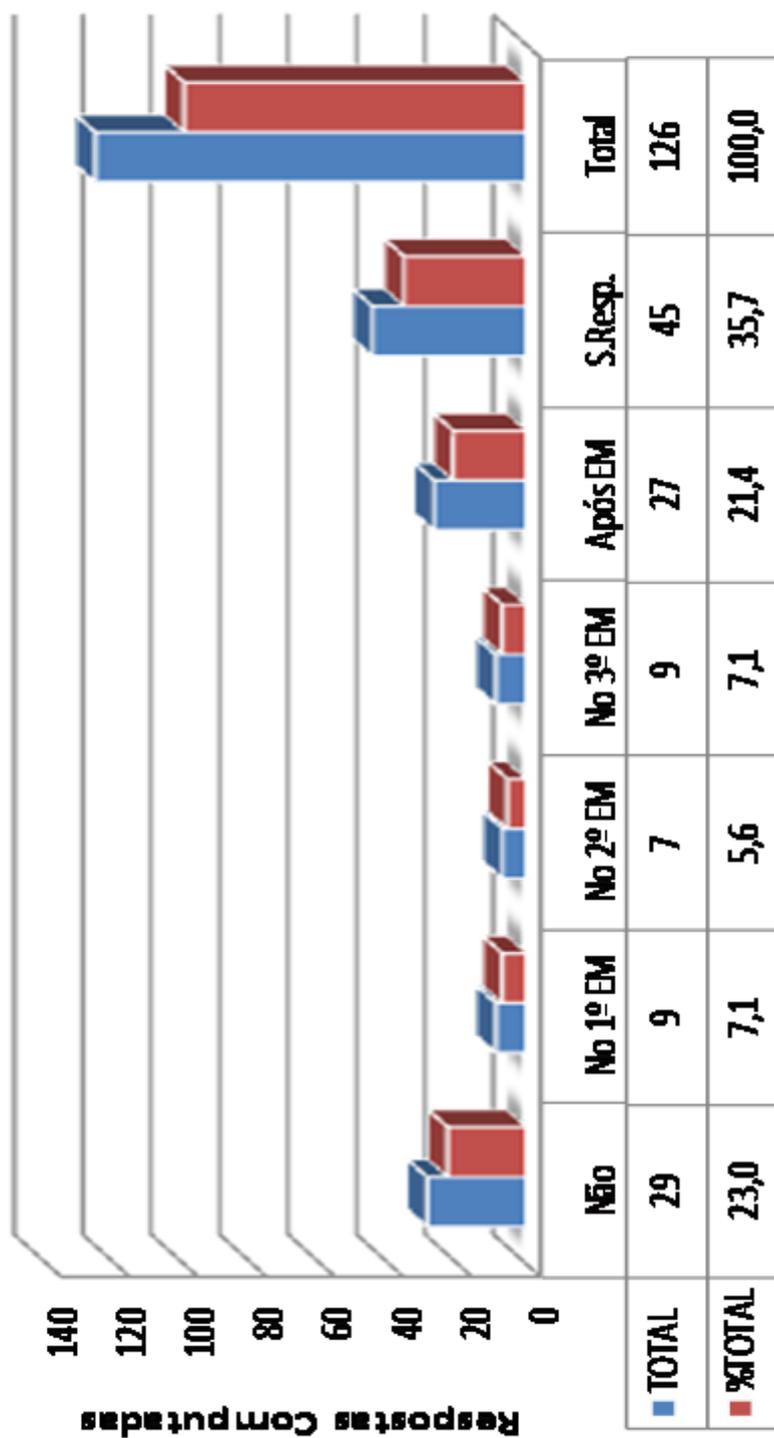
G45EF - Uso do Computador



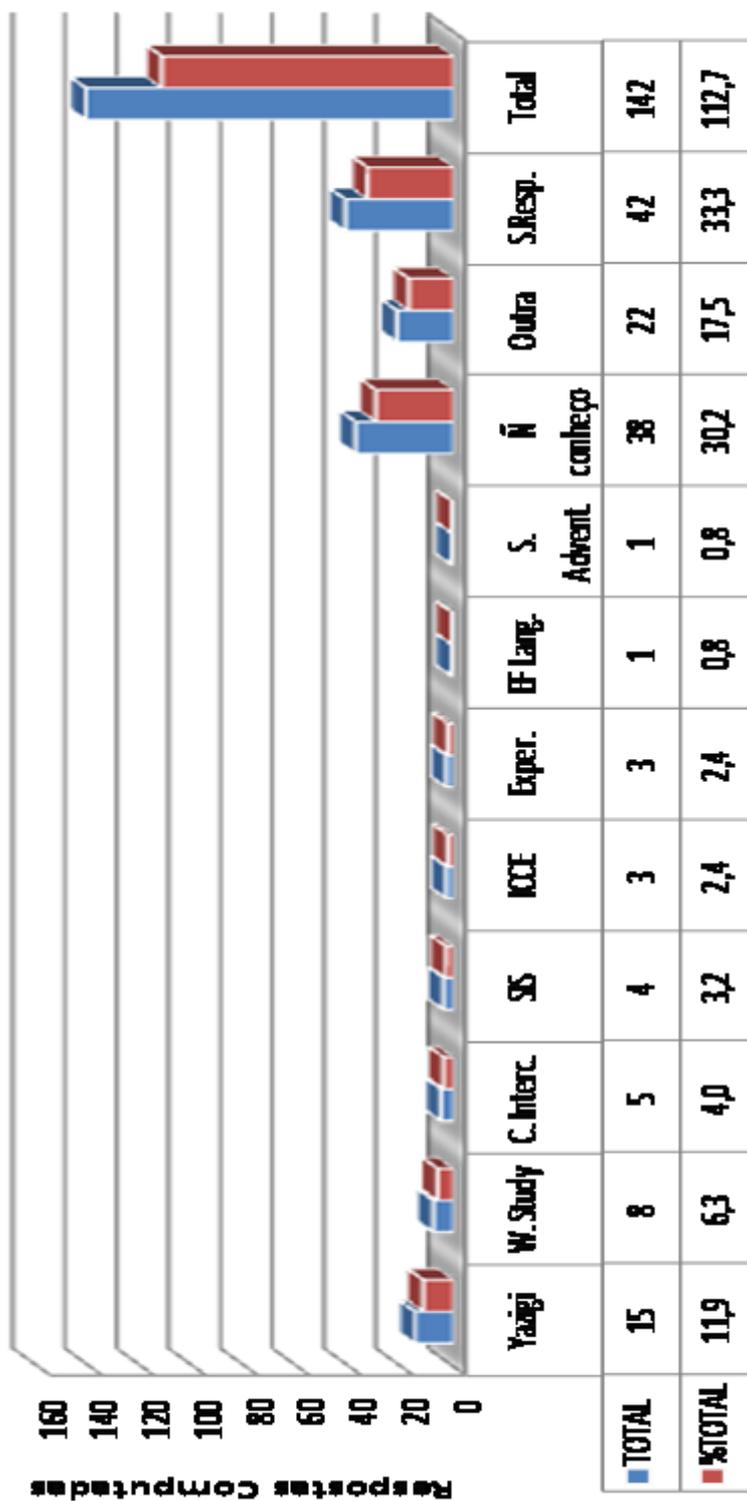
G46EF - Tempo de Uso Diário do Computador



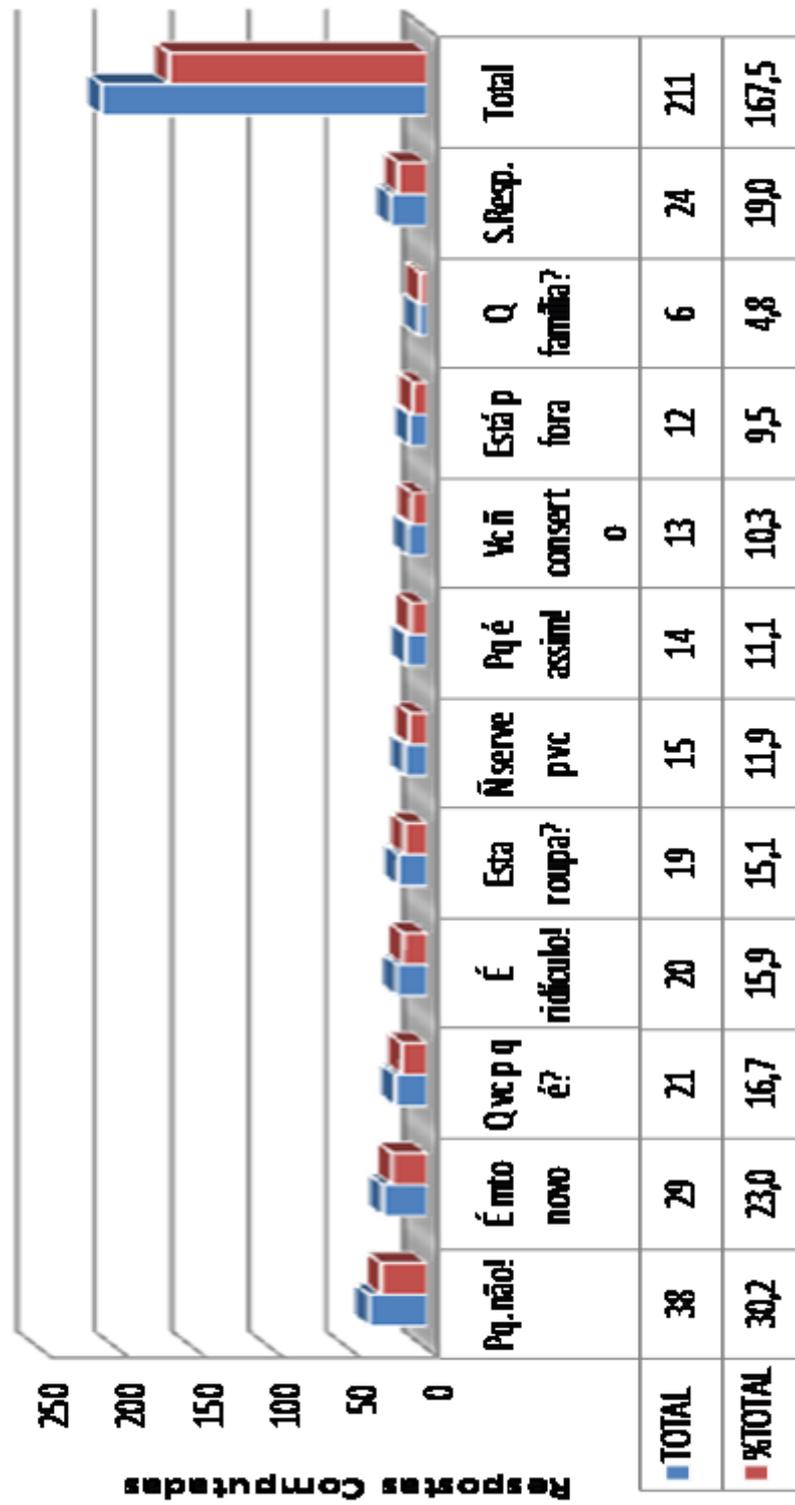
G47EF - Pretende Fazer Intercâmbio no Exterior?



G48EF - Empresa de Intercâmbio Conhecida



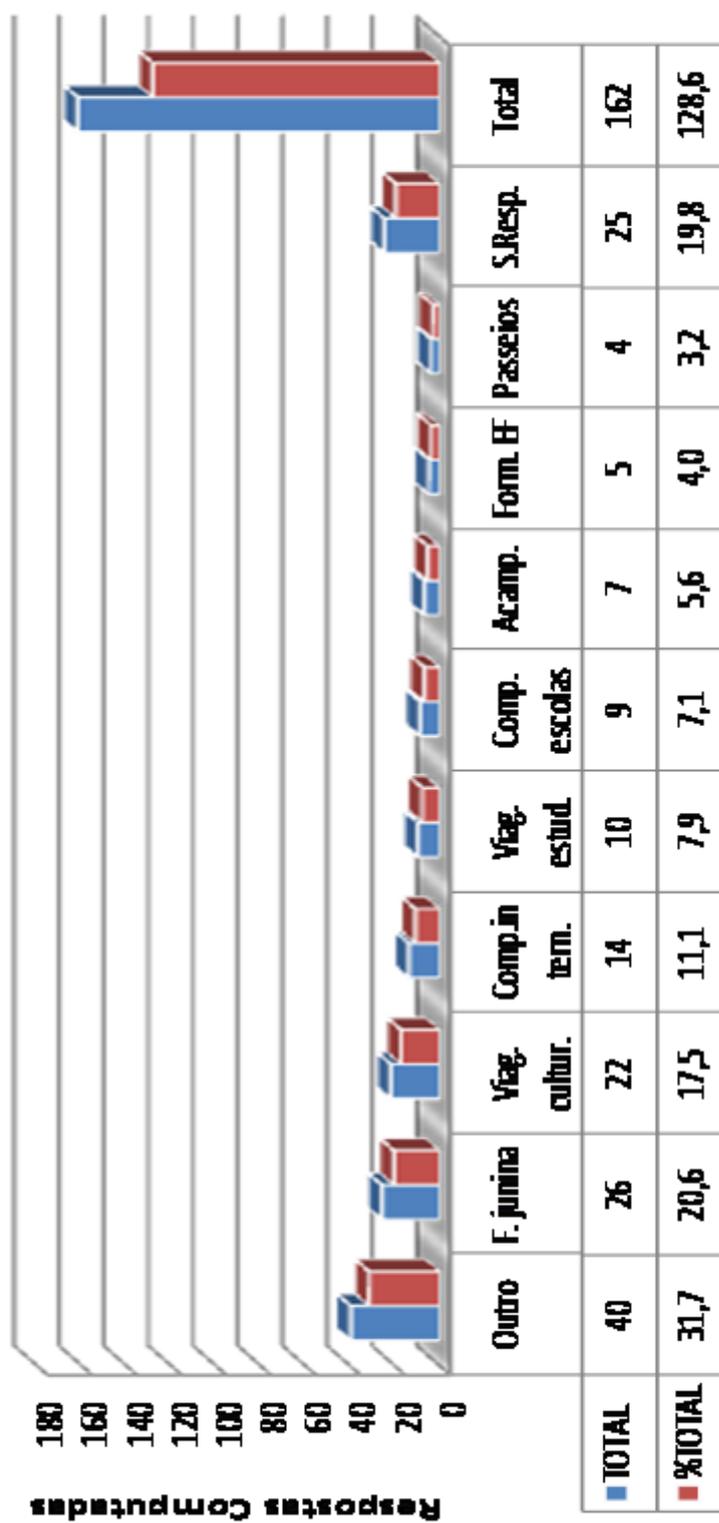
G49EF - O Que Não Gosta de Ouvir.



G50EF - Eventos Que Mais Gusta.



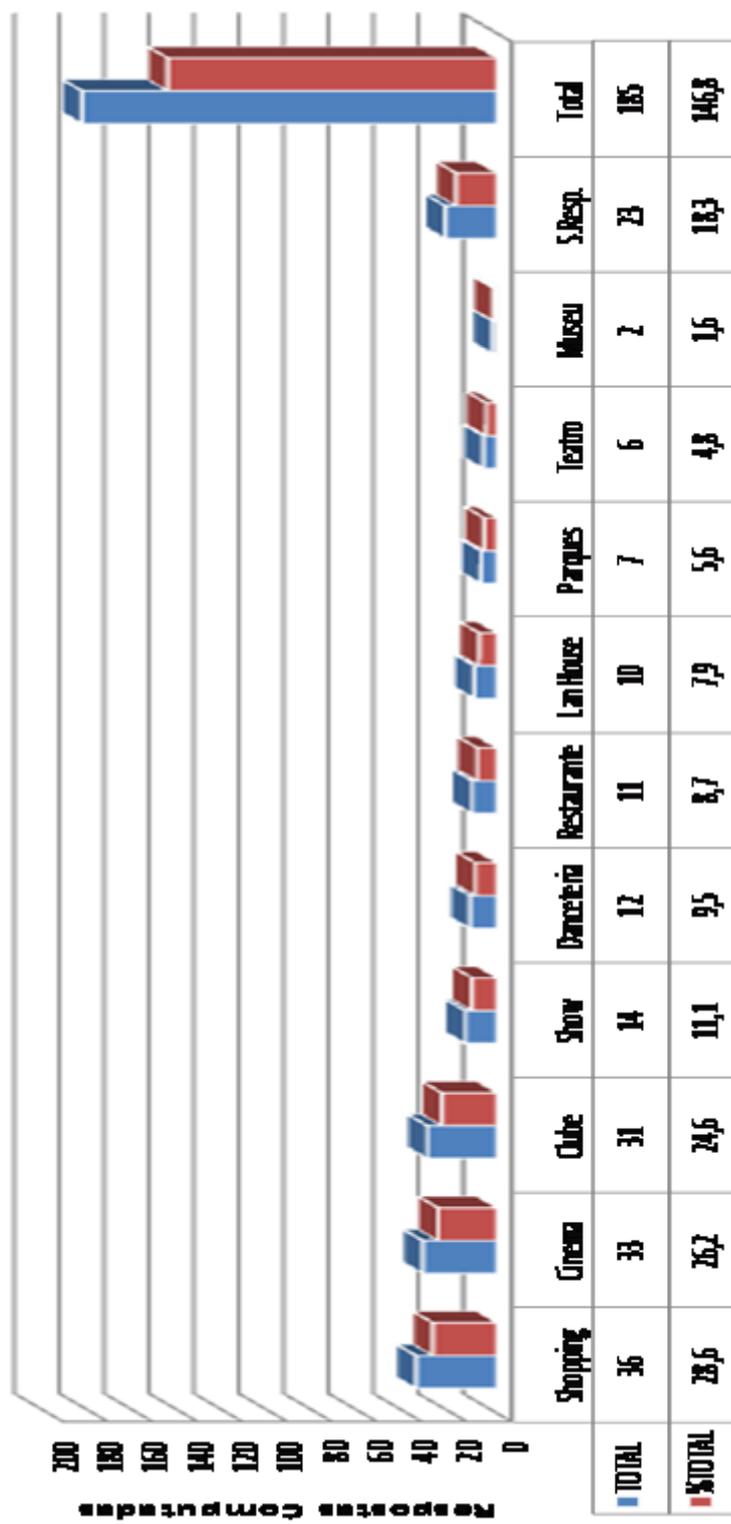
G51EF - Eventos Que Menos Gosta



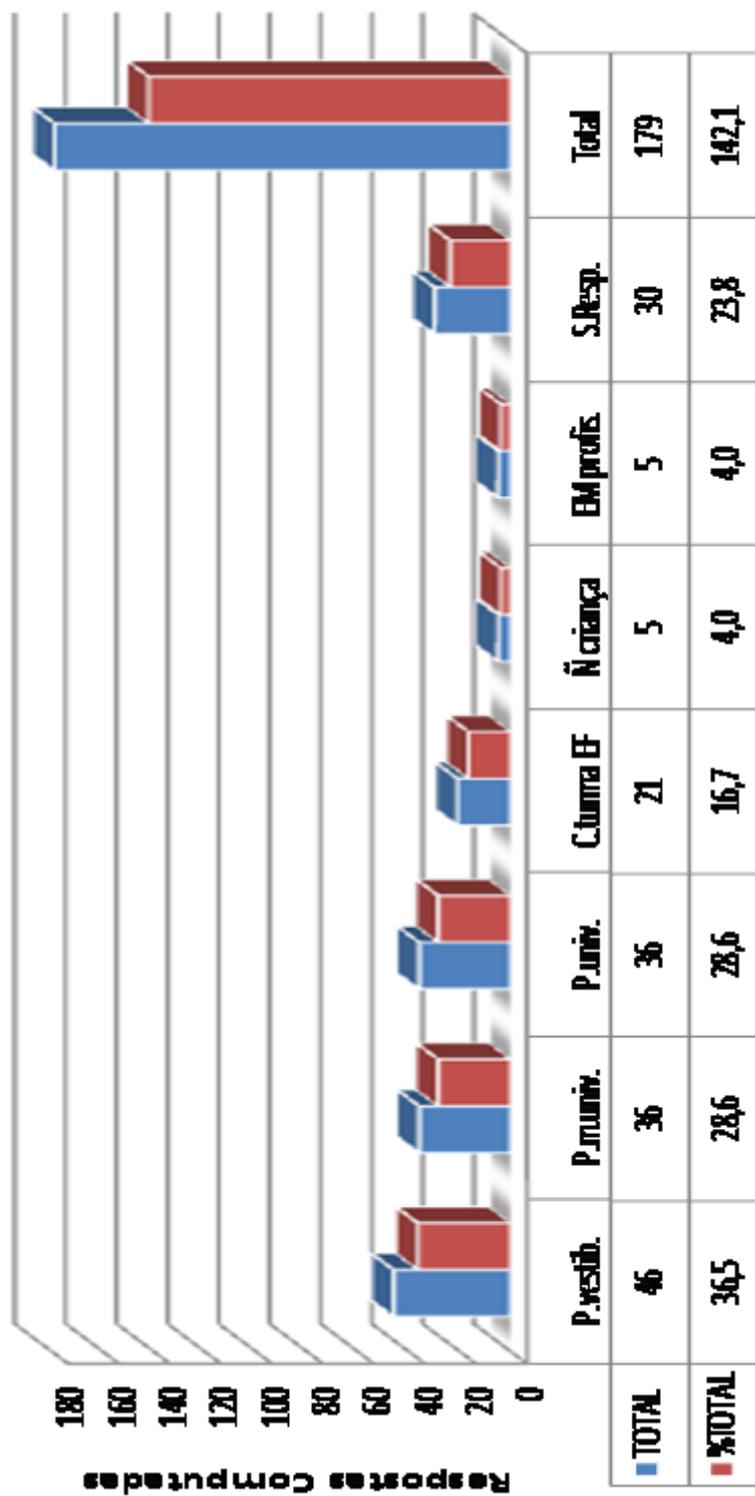
G52EF - Evento Importante Para a Formatura



653 - Local de Diversão



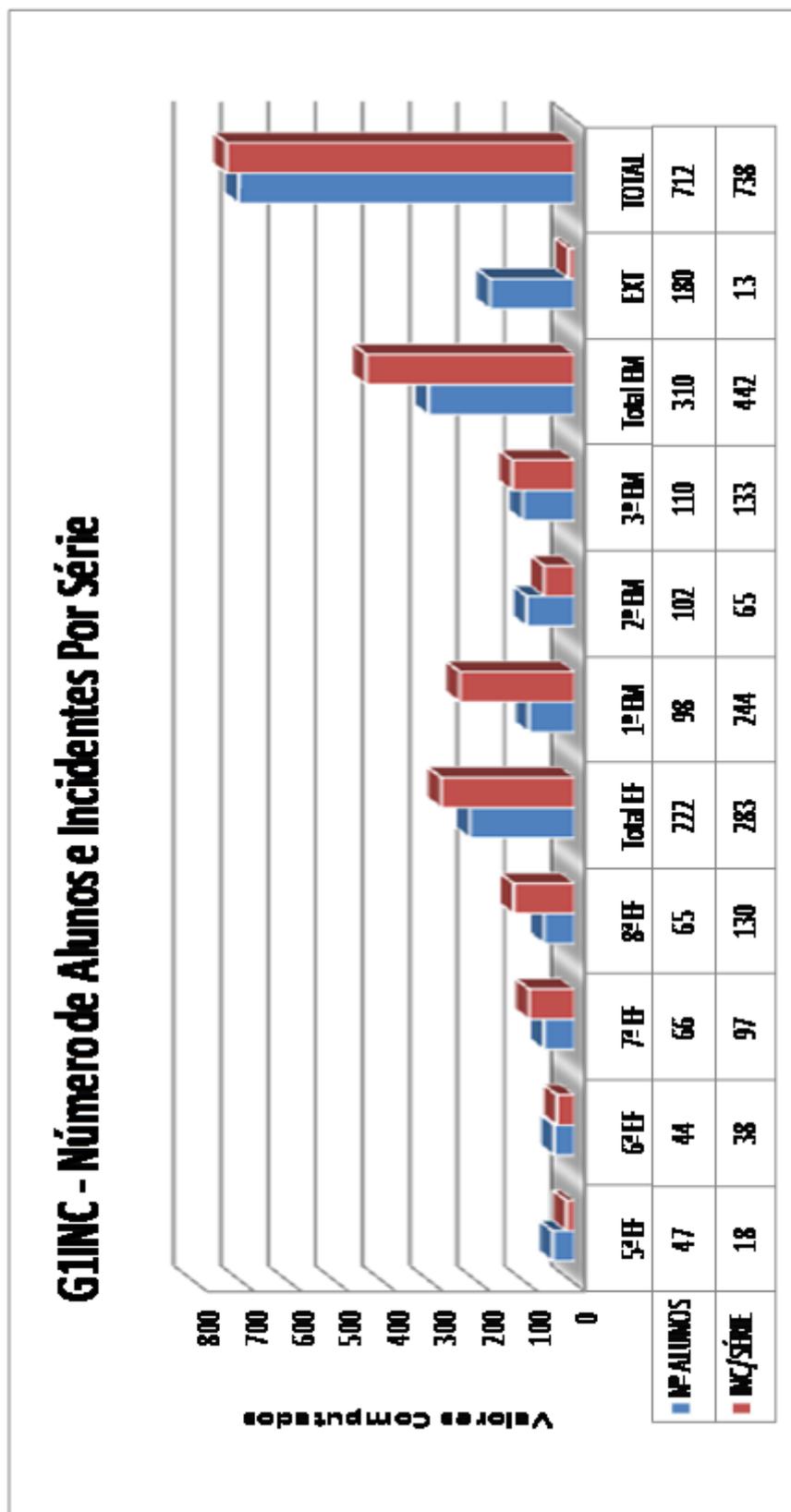
G54EF - O Que Espera do EM

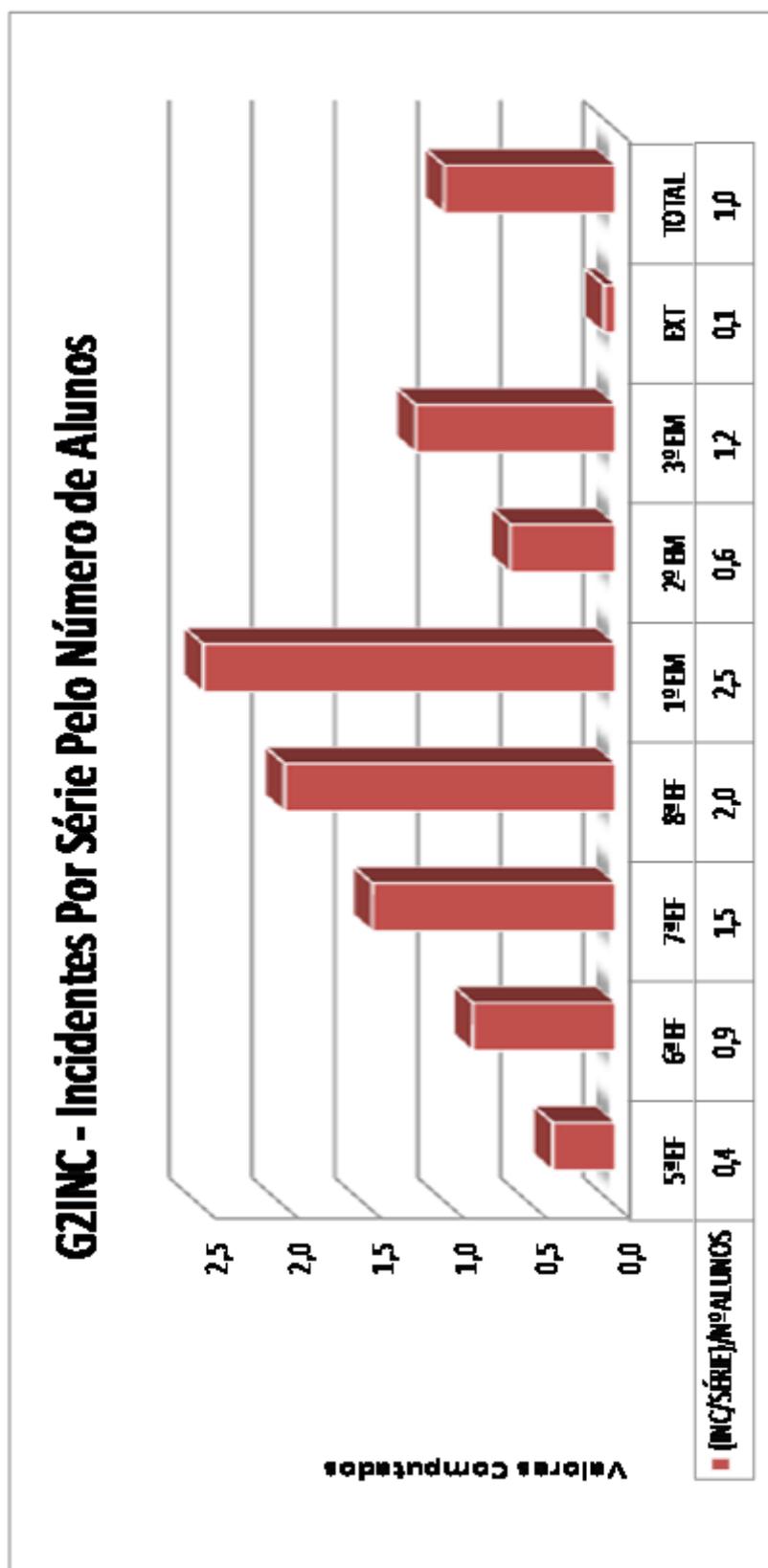


G55EF - Preocupações Quanto ao Ensino Médio



ANEXO E – Tabelas e gráficos de incidentes disciplinares (G1INC a G14INC)





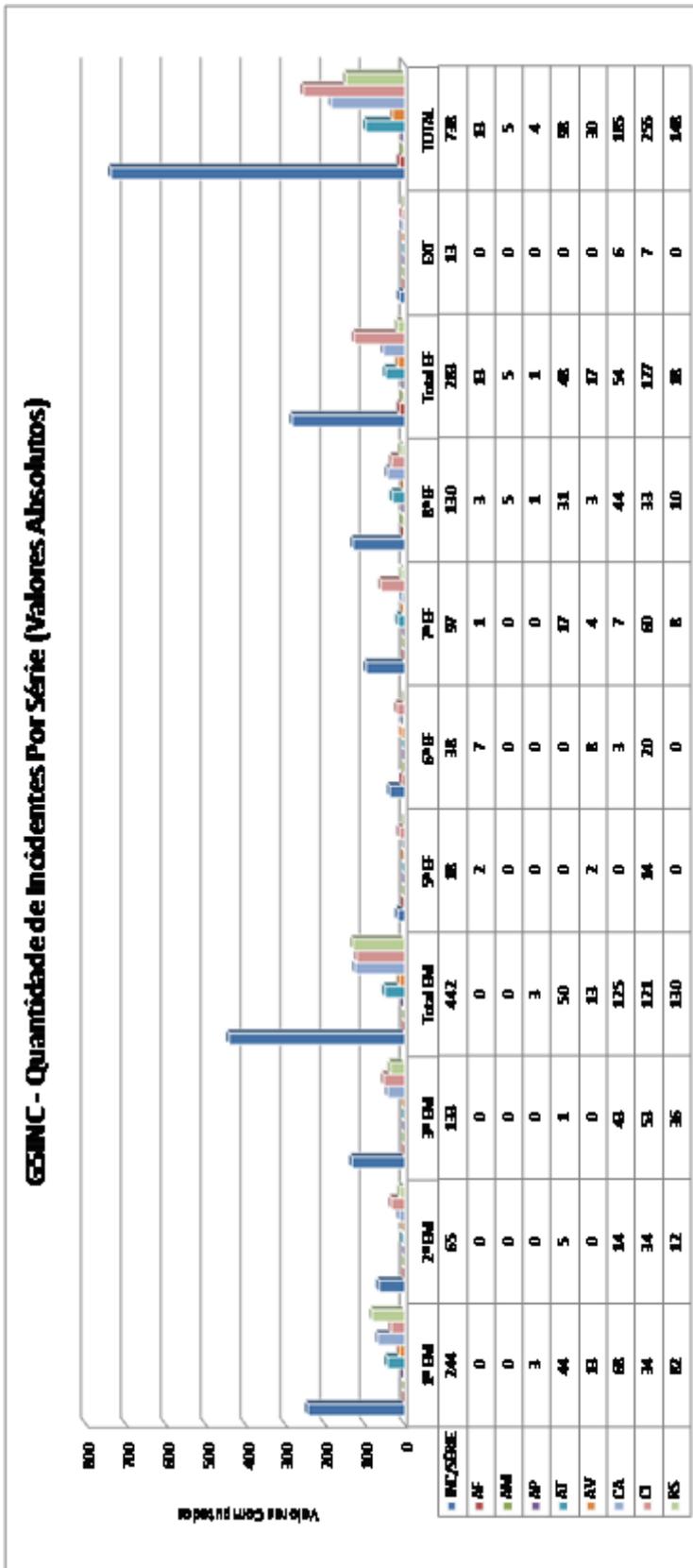
G4INC - Incidentes Por Sexo e Tipo (Valores Percentuais)

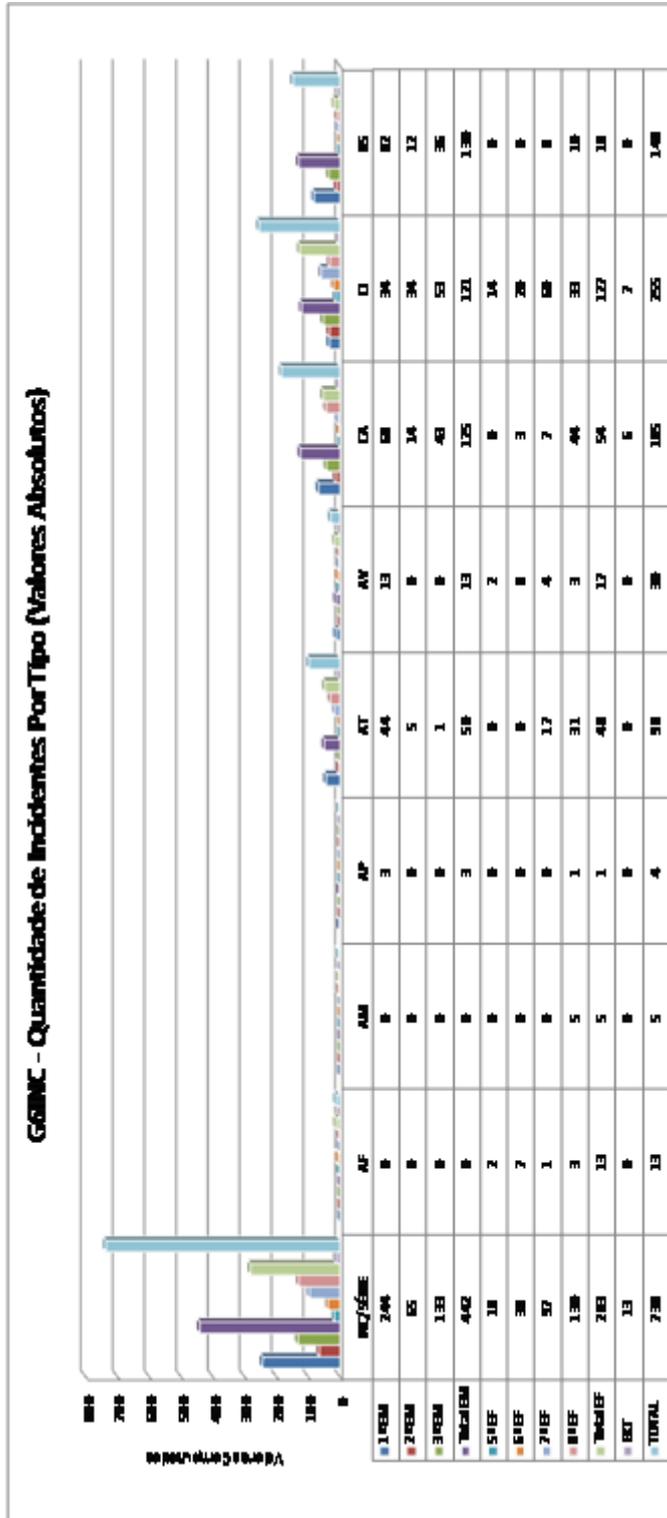


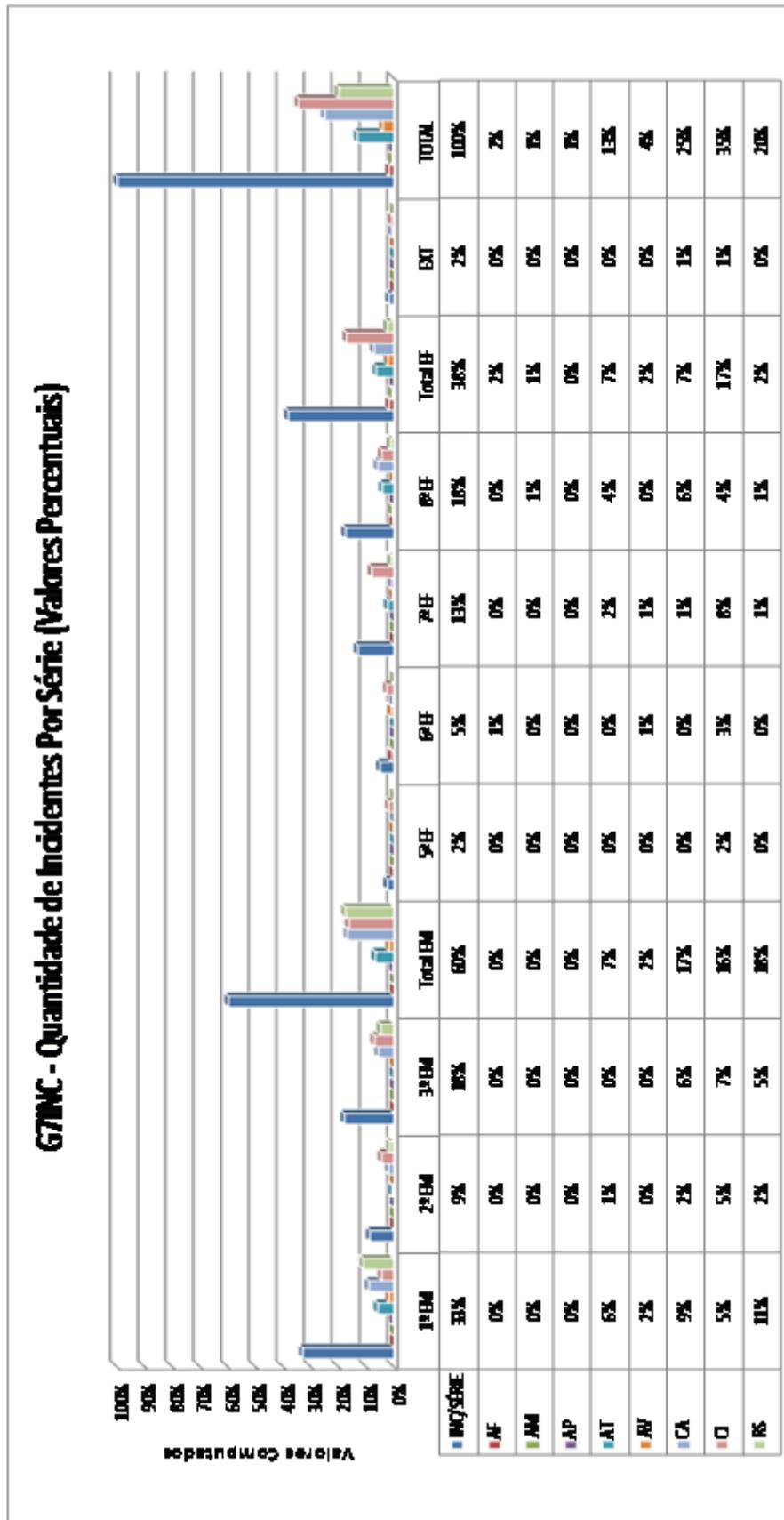
G3INC - Incidentes Por Sexo e Tipo (Valores Absolutos)



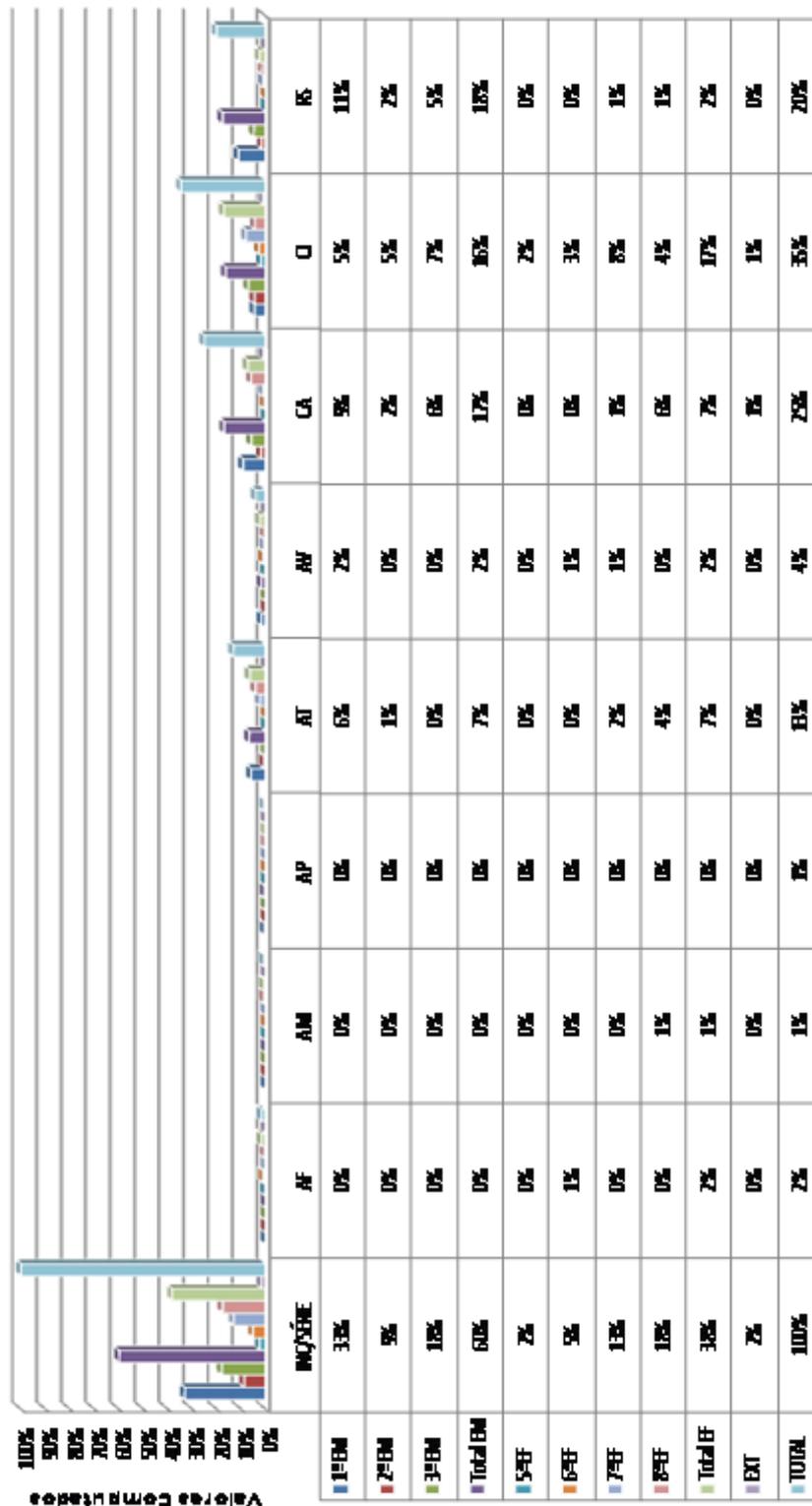
GSINC - Quantidade de Incidentes Por Série (Valores Absolutos)



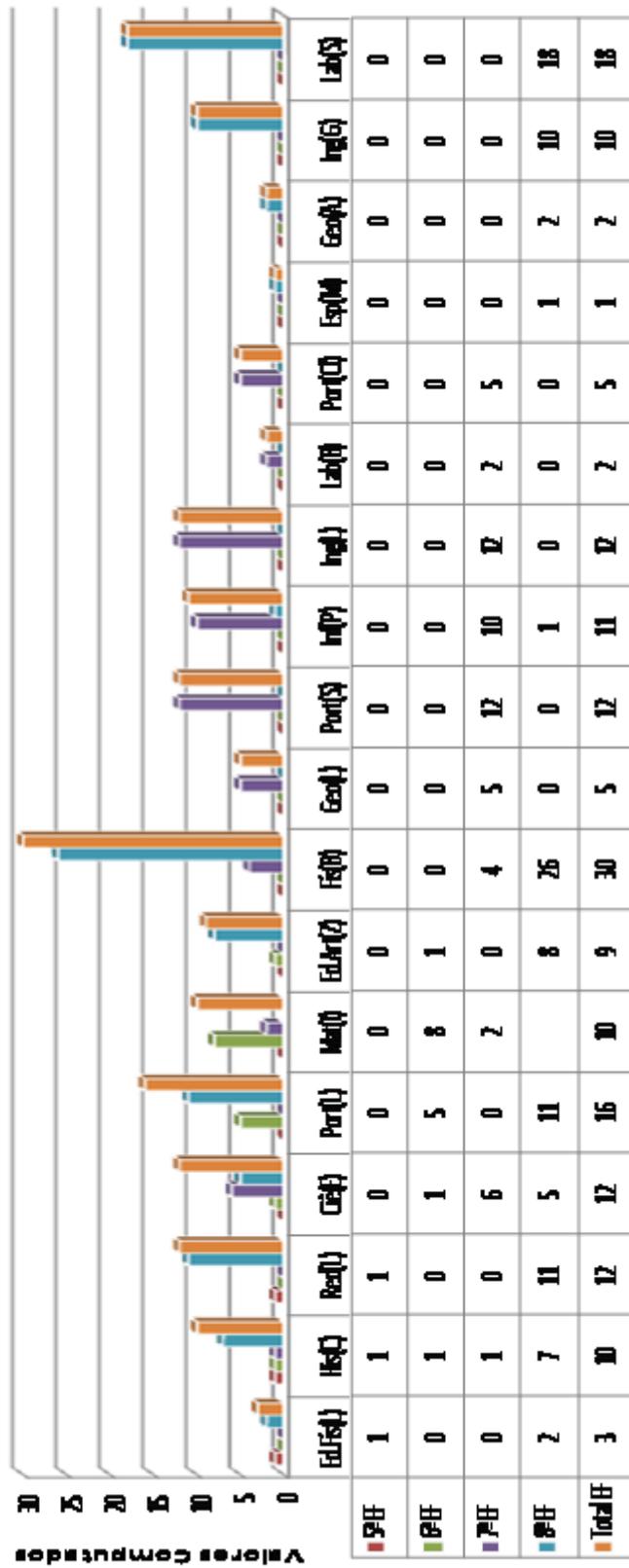




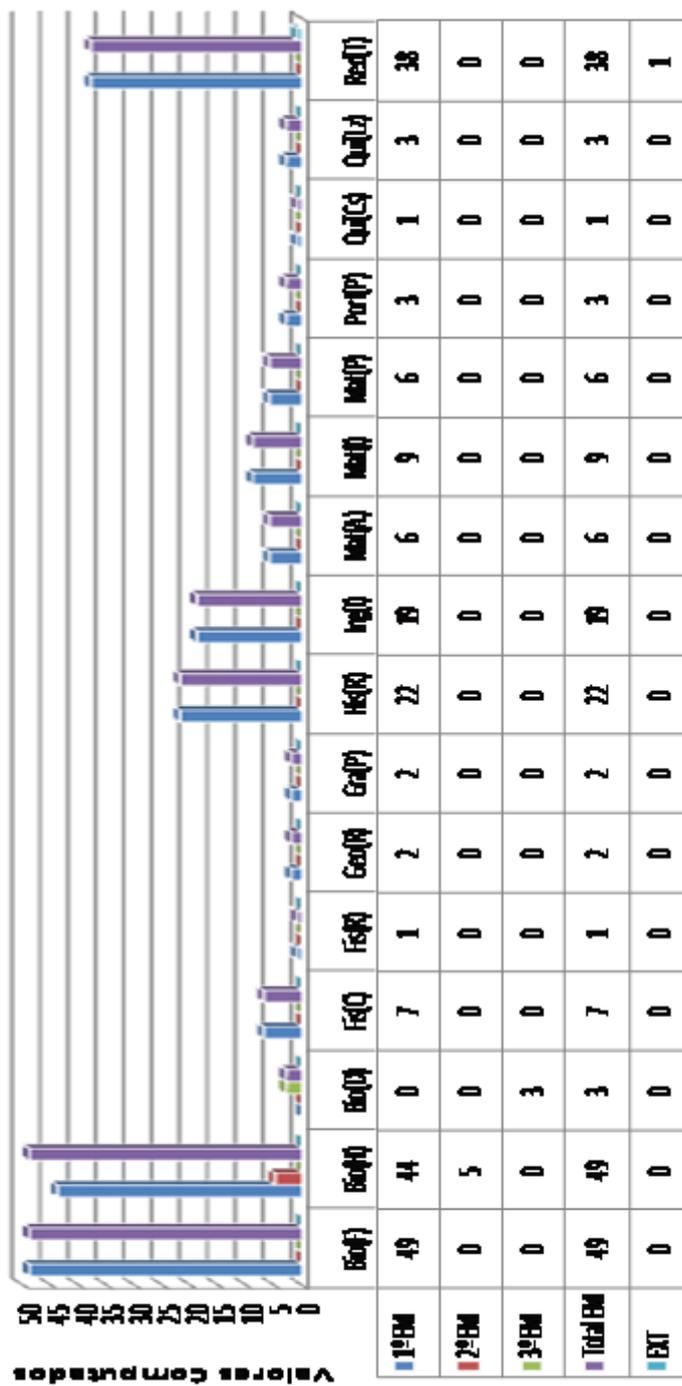
GSNC - Quantidade de Incidentes Por Tipo (Valores Percentuais)

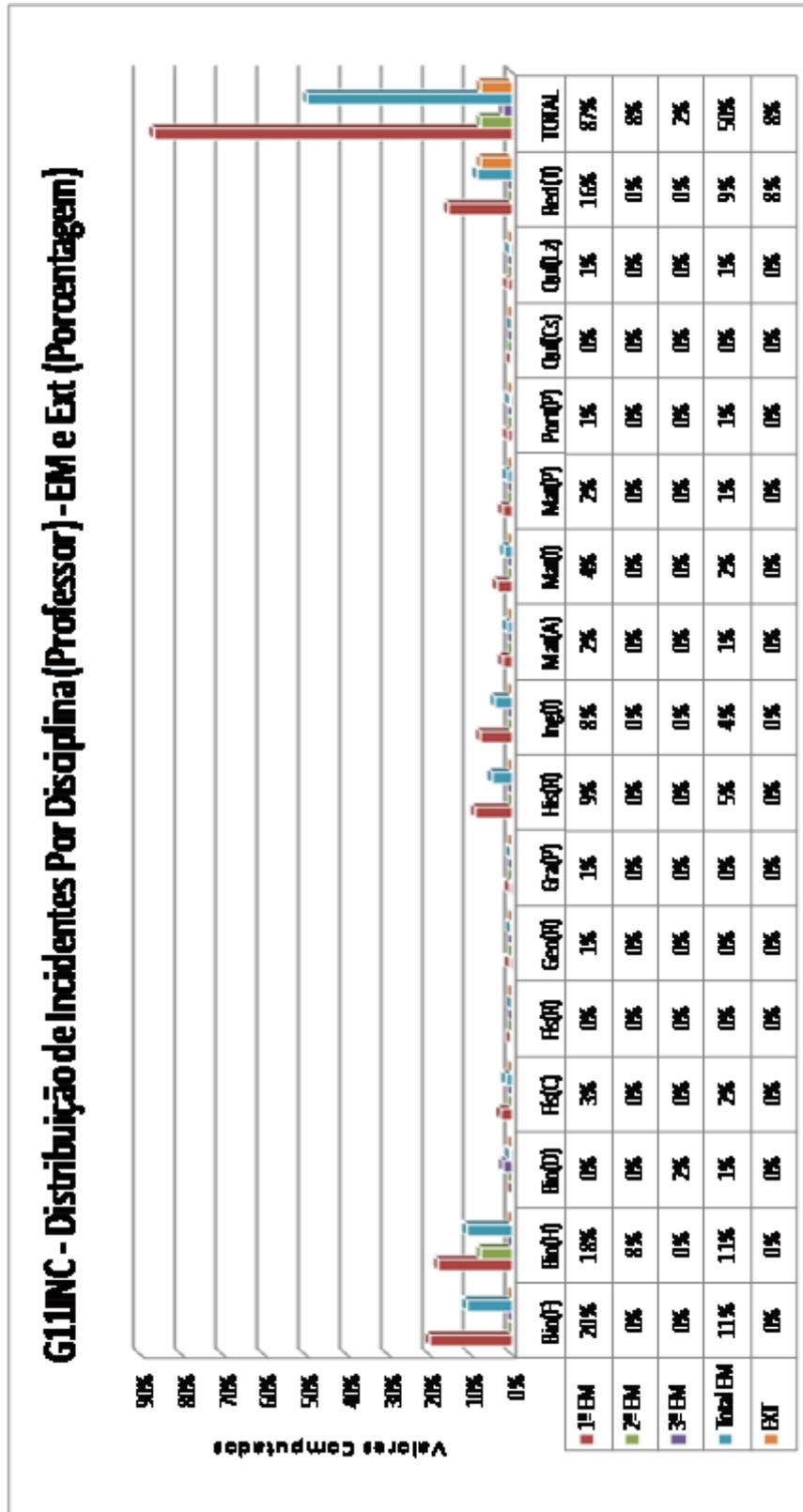


GMNC - Distribuição de Incidentes Por Disciplina (Professor) no EF

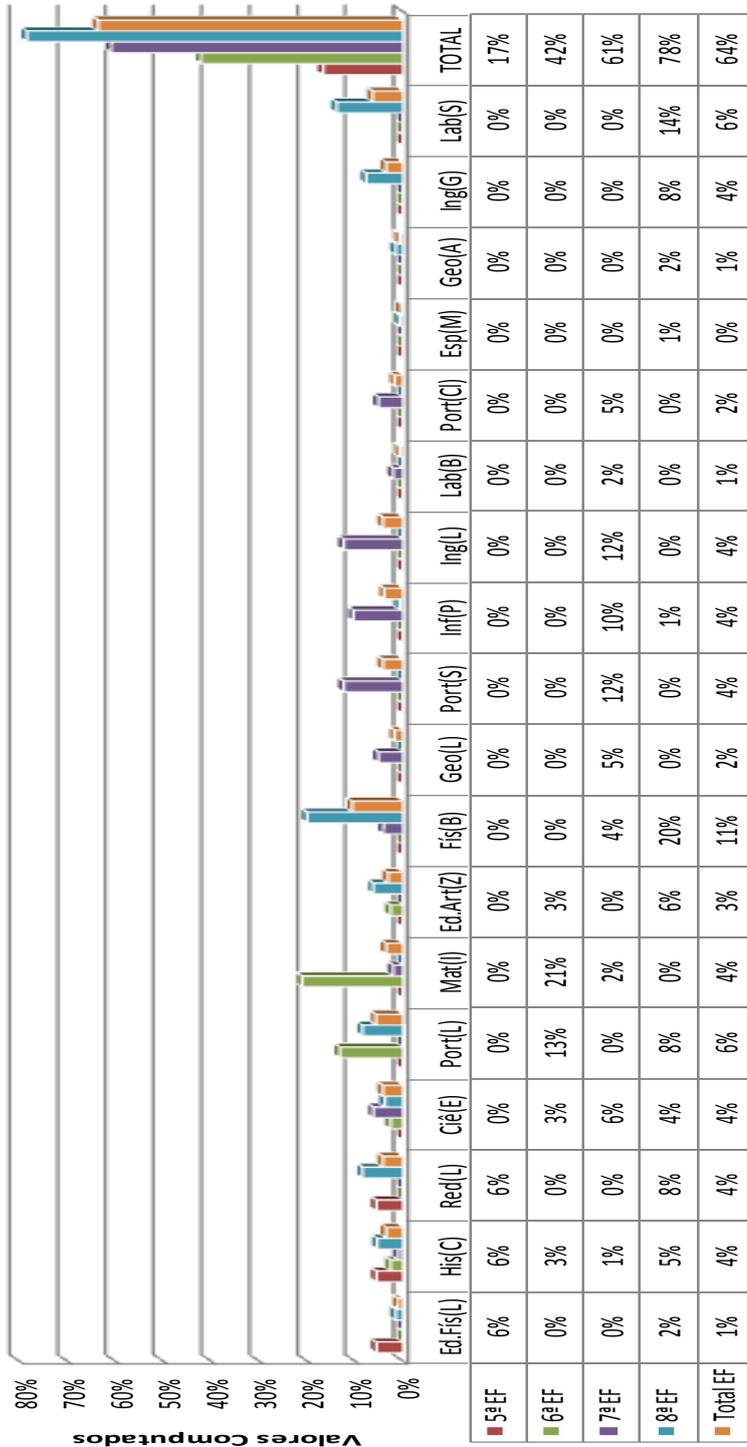


GLONC - Distribuição de Incidentes Por Disciplina (Professor) - EM e EXT

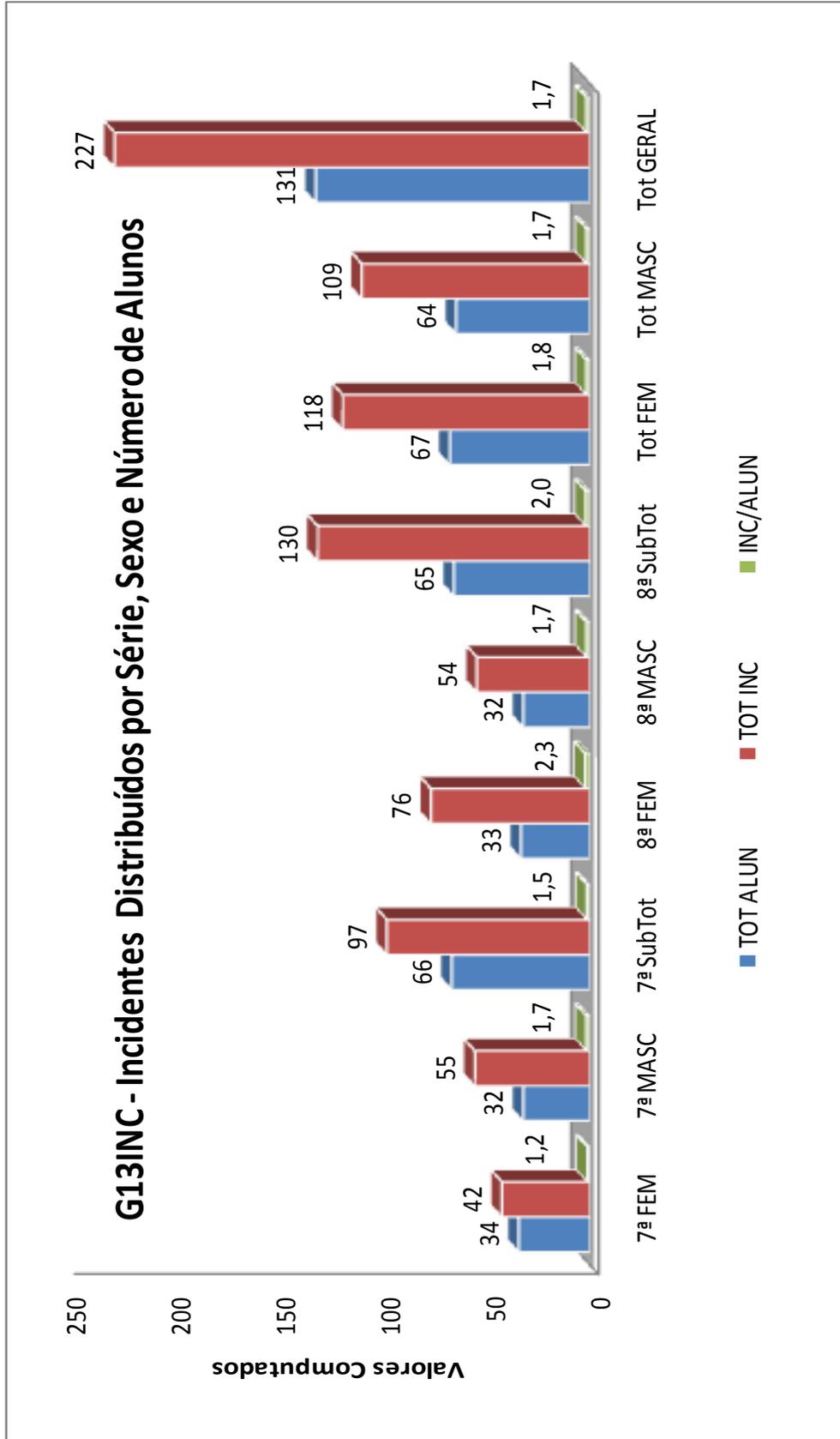




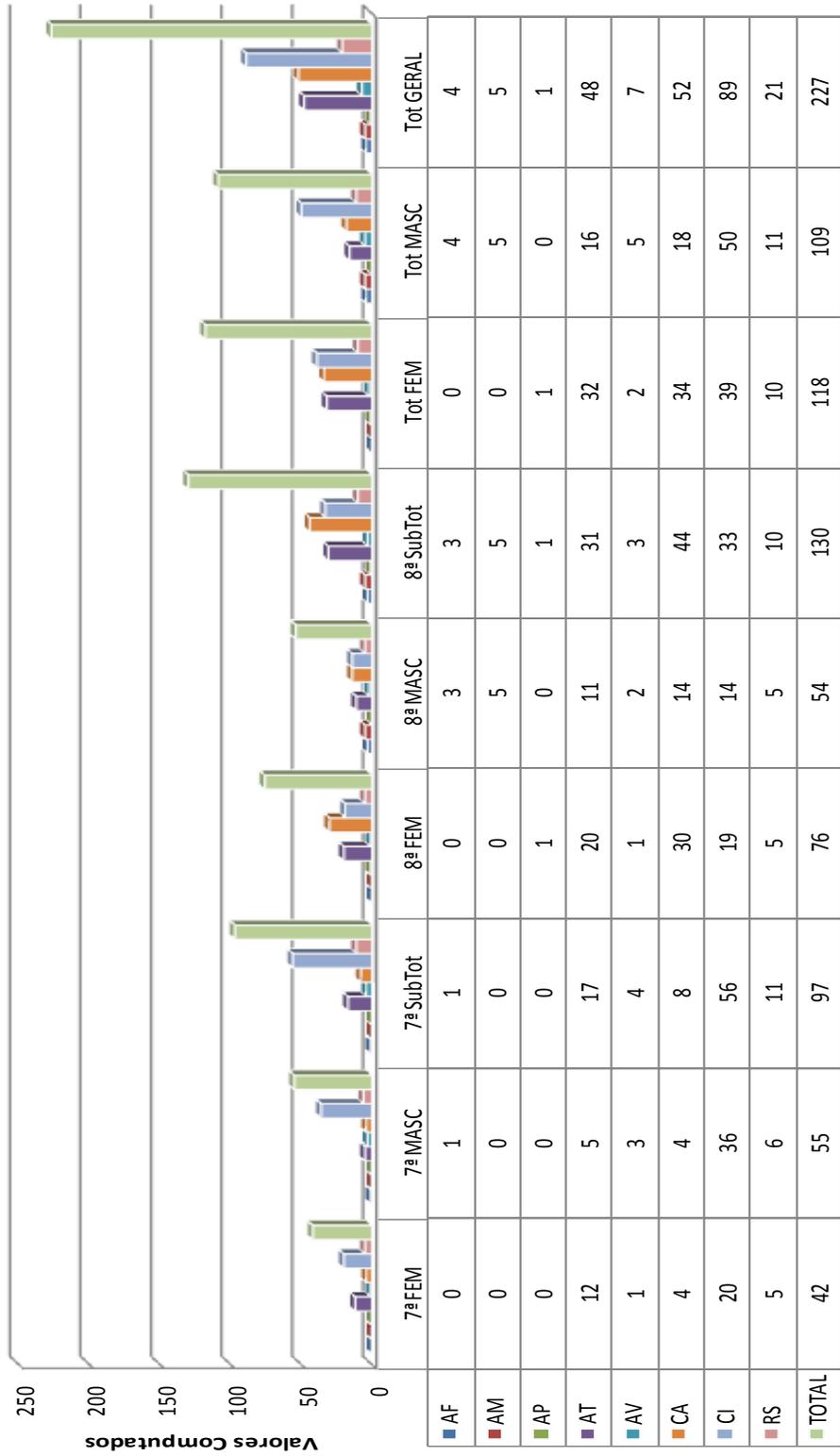
G12INC - Distribuição de Incidentes Por Disciplina (Professor) - EF (Porcentagem)



[Digite texto]



G14INC - Incidentes Distribuídos por Série, Sexo e Tipo



ANEXO F – Registros de incidentes disciplinares

[Digite texto]

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Augusto Alie	M	6ª A			29	1	2004	Advertencia	desrespeitou	CI
Guilherme B	M	6ª A			29	1	2004	Adv. Verbal	desrespeitou	CI
Nicholas Bor	M	6ª A			29	1	2004	Advertencia	desrespeitou	CI
Rafael Marqu	M	6ª A			29	1	2004	Advertencia	desrespeitou	CI
Nicholas Bor	M	6ª A			29	1	2004	Advertencia	desrespeitou	CI
Rafael Marqu	M	7ª A			29	1	2004	Advertencia	desrespeitou	CI
Gabriel Cord	M	7ª A			2	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Gabriel Cord	M	7ª A			2	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Luis Adalber	M	7ª A			2	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Luis Adalber	M	7ª A			2	2	2004	Adv. Verbal	comportame	CI
Maximilian R	M	7ª A			2	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Maximilian R	M	7ª A			2	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Thomas Gil	M	7ª A			2	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Tomas Gil	M	7ª A			2	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Augusto Alie	M	6ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Guilherme B	M	6ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Nicholas Bor	M	6ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Pedro Henric	M	6ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Pedro Henric	M	6ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Pedro Henric	M	6ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Ana Carolina	M	6ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Mauricio Silv	M	6ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Rafael Marqu	M	7ª A		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Guilherme B	M	8ª B		Izildinha	3	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Bruna Furlan	F	8ª A			4	2	2004	Advertencia	comportame	CA
Marcela Bon	F	1º A			4	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Bruna Furlan	F	8ª A			4	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Camila Alme	F	8ª A			4	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Camila Alme	F	8ª A			4	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Marcela Bon	F	8ª A			4	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Rafaela Herr	F	8ª A			4	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Raisa Silva M	F	8ª A			4	2	2004	Advertencia	comportame	CI
Bruno Viola	M	1º A	Historia	Rene	5	2	2004	Advertencia	saiu da aula	CA

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Bruno Viola	M	1º A	Historia	Rene	5	2	2004	Advertencia	saiu da aula	CI
Lucas	F	1º A	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Felipe Bonse	F	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Laura Lyrio G	F	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Rafhael Totti	F	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Renata Molia	F	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Renata Perin	F	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Renata Perin	F	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Laura Lyrio G	F	8ª B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Thiago Lima	M	1º A	Redação	Poliana	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Thiago Lima	M	1º A	Redação	Poliana	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Bruno Rolim	M	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Bruno Rolim	M	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
José Carlos	M	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
William Felipe	M	1º B	Ingles	Ivan	6	2	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Walter José	M	2º A	Historia	Rene	9	2	2004	Adv. Verbal	comport. inad	CI
Walter José	M	2º A	Historia	Rene	9	2	2004	Adv. Verbal	comport. inad	CI
Jorge Pezzuti	M	1º B			11	2	2004	Adv. Verbal	falou com alu	AV
Julia Bergam	M	8ª A			11	2	2004	Adv. Verbal	falou com alu	CI
Bruna Carval	F	1º B			12	2	2004	Adv. Verbal	reagiu à ofer	AV
Victor Peres	M	3º A	Historia	Arnaldo	12	2	2004	Adv. Verbal	comport. inad	CI
Juliano Barb	M	8ª B	Laboratório	Bete	13	2	2004	Adv. Verbal	proferiu pala	AV
José Carlos	M	2º A	Historia	Rene	13	2	2004	Adv. Verbal	comport. inad	CI
Alvaro Moraes	M	2º A	Historia	Rene	13	2	2004	Adv. Verbal	comport. inad	CI
Larissa Malo	M	8ª B	Laboratório	Bete	13	2	2004	Adv. Verbal	proferiu pala	CI
Guilherme Li	M	1º B	Historia	Rene	16	2	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	CI
Leonardo A \$	M	1º B	Historia	Rene	16	2	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	CI
João Maurici	M	7ª A	Ciencias	Bete	16	2	2004	Adv. Verbal	mal comporta	CI
Hugo Pacheco	M	8ª A	Ciencias	Bete	16	2	2004	Adv. Verbal	mal comporta	CI
Guilherme Li	M	8ª B	Historia	Rene	16	2	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	CI
Luis Henrique	M	7ª A	Ed. Artística	Zuleika	18	2	2004	Adv. Verbal	muita conver	CI
Luis Henrique	M	8ª B	Ed. Artística	Zuleika	18	2	2004	Adv. Verbal	muita conver	CI
Yuri Waldem	F	3ª A	Geografia	L. Fernando	19	2	2004	Adv. Verbal	ficou convers	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Carolina Bar	F	3º A	Geografia	L. Fernando	19	2	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	CI
André Range	M	3º A	Geografia	L. Fernando	19	2	2004	Adv. Verbal	ficou convers	CI
Valter Jeroni	M	3º A	Geografia	L. Fernando	19	2	2004	Adv. Verbal	mal comporta	CI
Victor Peres	M	3º A	Geografia	L. Fernando	19	2	2004	Advertência	fez brincadei	CI
Aleson Ferna	M	1º A	Redação	Telles	19	2	2004	Adv. Verbal	o professor d	RS
Aleson Ferna	M	1º A	Redação	Telles	19	2	2004	Adv. Verbal	o professor d	RS
Daniele Pava	F	3º B			26	2	2004	Adv. Verbal	foi embora m	CA
Luis Henriqu	M	8ª B			26	2	2004	Adv. Verbal	colocou apel	AM
Caio Henriqu	M	1º A			26	2	2004	Adv. Verbal	colocou apel	AV
Bruno Peres	M	2º B			26	2	2004	Adv. Verbal	saiu da aula	CA
Bruno Peres	M	2º B			26	2	2004	Adv. Verbal	saiu da aula	CA
Guilherme P.	M	3º B			26	2	2004	Adv. Verbal	saiu da aula	CA
Caio Henriqu	M	1º A			26	2	2004	Adv. Verbal	colocou apel	CI
Luis Adalber	M	7ª A			26	2	2004	Adv. Verbal	colocou apel	CI
Rafael Mant	F	5ª A			27	2	2004	Adv. Verbal	Mal comporta	AV
Rafaela Herr	F	8ª A			27	2	2004	Adv. Verbal	Mal comporta	CI
Thiago de Ca	M	5ª A			27	2	2004	Adv. Verbal	Mal comporta	AV
Alessandro D	M	5ª B			27	2	2004	Adv. Verbal	ficou brincan	CI
Alessandro D	M	5ª B			27	2	2004	Adv. Verbal	ficou brincan	CI
Fernando Vit	M	5ª B			27	2	2004	Adv. Verbal	ficou brincan	CI
Ricardo Verd	M	5ª B			27	2	2004	Adv. Verbal	ficou brincan	CI
Rafael Marqu	M	7ª A			27	2	2004	Adv. Verbal	Mal comporta	CI
Bruno Tognir	M	1º A	Biologia	Fanta	1	3	2004	Adv. Verbal	Saiu da sala	RS
Bruno Vaz dd	M	1º A	Biologia	Fanta	1	3	2004	Adv. Verbal	Saiu da sala	RS
Bruno Vaz dd	M	1º A	Biologia	Fanta	1	3	2004	Adv. Verbal	Saiu da sala	RS
Pedro Henriq	M	1º A	Biologia	Fanta	1	3	2004	Adv. Verbal	Saiu da sala	RS
Rafael Cora	M	1º A	Biologia	Fanta	1	3	2004	Adv. Verbal	Saiu da sala	RS
Thiago Lima	M	1º A	Biologia	Fanta	1	3	2004	Adv. Verbal	Saiu da sala	RS
Thiago Lima	M	1º A	Biologia	Fanta	1	3	2004	Adv. Verbal	Saiu da sala	RS
Bruno Tognir	M	1º a			2	3	2004	Adv. Verbal	ficou fora da	RS
Bruno Vaz dd	M	1º A			4	3	2004	Adv. Verbal	Atrasou-se p	AT
Fábio Henriq	M	8ª B			5	3	2004	Adv. Verbal	Comportame	AF
Valter Jeroni	M	3º A			5	3	2004	Adv. Verbal	brincou com	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Amanda Cris	M	3º B	Ingles	Meyer	5	3	2004	Adv. Verbal	Conversas e	CI
Matheus Wo	M	3º B	Ingles	Meyer	5	3	2004	Adv. Verbal	Conversas e	CI
Tiago Bernar	M	3º B	Ingles	Meyer	5	3	2004	Adv. Verbal	Conversas e	CI
Flávia L. F. d	M	7ª A			5	3	2004	Adv. Verbal	Comportame	CI
Ana Paula N	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou p/ fora	CA
Ana Paula T	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Fernanda Le	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou fora da	CA
Giovana Pav	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Guilherme C	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou p/ fora	CA
Maxwell	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou p/ fora	CA
Stefhanie B.	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou p/ fora	CA
Talita Sturion	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou fora da	CA
Thaís Azeved	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Thaís Bdine	F	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Lia Azevedo	F	3º B			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou p/ fora	CA
Liege Pousa	F	3º B			9	3	2004	Adv. Verbal	estava conve	RS
Mariana Fay	F	3º B			9	3	2004	Adv. Verbal	estava conve	RS
Alvaro Diego	M	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou p/ fora	CA
André Range	M	3º A			9	3	2004	Adv. Verbal	ficou p/ fora	CA
Victor Peres	M	3º A	Matemática	Beto	9	3	2004	Adv. Verbal	ficou p/ fora	CA
Fernando Vit	M	5ª B			9	3	2004	Adv. Verbal	chamou o co	CI
Fernando Vit	M	5ª B			9	3	2004	Adv. Verbal	chamou o co	CI
Ricardo Verd	M	5ª B			9	3	2004	Adv. Verbal	chamou o co	CI
Camila Alme	F	8ª A			10	3	2004	Adv. Verbal	xingou a cole	AV
Hamid Chara	F	8ª A			10	3	2004	Adv. Verbal	xingou a cole	AV
Daniela A S	F	3º A			10	3	2004	Adv. Verbal	não veio com	CI
Liege Pousa	F	3º B			10	3	2004	Adv. Verbal	não veio com	CI
Manoela De	F	3º B			10	3	2004	Adv. Verbal	não veio com	CI
Marília Neve	F	3º B			10	3	2004	Adv. Verbal	não veio com	CI
Matheus Cru	F	3º B			10	3	2004	Adv. Verbal	não veio com	CI
Tiago Bernar	F	3º B			10	3	2004	Adv. Verbal	não veio com	CI
Victor Marco	M	3º A			10	3	2004	Adv. Verbal	não veio com	CI
Guilherme Zi	M	3º B			10	3	2004	Adv. Verbal	não veio com	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Bruna Furlan	F	8ª A	Português	Lívia	12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	CA
Rafaela Herr	F	8ª A	Português	Lívia	12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	CA
Allan Percir	F	8ª A	Espanhol	Manolo	12	3	2004	Advertência	saiu na meta	CA
Bruna Carolin	F	8ª B			12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	CA
Bruna Furlan	F	8ª B			12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	CA
Bruno Viola	F	8ª B	Português	Lívia	12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	CA
Amanda Cris	F	3º B			12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da aula	RS
Lia Azevedo	F	3º B			12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Marcela Pitta	F	3º B			12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Nelson Furla	M	6ª B			12	3	2004	Adv. Verbal	falou apelido	AV
Nelson Furla	M	6ª B			12	3	2004	Adv. Verbal	falou apelido	AV
Guilherme Zi	M	3º B			12	3	2004	Adv. Verbal	brincou de jo	RS
Gustavo Bell	M	3º B	Literatura	Reginaldo	12	3	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Fernanda Ma	F	3º A	Matemática	Beto	16	3	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Talita Sturion	F	3º A	Matemática	Beto	16	3	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Dênis Robert	F	Ext2			17	3	2004	Adv. Verbal	advertidos pe	CI
Henrique Jac	F	Ext2			17	3	2004	Adv. Verbal	advertidos pe	CI
Mariana F. M	F	Ext2			17	3	2004	Adv. Verbal	advertidos pe	CI
Mayara Mand	F	Ext2			17	3	2004	Adv. Verbal	advertidos pe	CI
Tiago Souza	F	Ext2			17	3	2004	Adv. Verbal	advertidos pe	CI
Fábio Henriq	M	8ª B			17	3	2004	Adv. Verbal	Brincadeiras	CI
Fábio Henriq	M	8ª B			17	3	2004	Adv. Verbal	Brincadeiras	CI
Felipe Negri	M	Ext2			17	3	2004	Adv. Verbal	advertidos pe	CI
Juliana Pang	M	Ext2			17	3	2004	Adv. Verbal	advertidos pe	CI
Bruno Peres	M	2º B	Literatura	Gérson	17	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Dimas Omett	M	2º B	Literatura	Gérson	17	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Bruno Viola	M	1º A	Inglês	Ivan	18	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Bruno Viola	M	1º A	Inglês	Ivan	18	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Rafael Cora	M	1º A	Inglês	Ivan	18	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Rafael Cora	M	1º A	Inglês	Ivan	18	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Victor Peres	M	3º A	Química	Alberto	18	3	2004	Advertência	foi retirado d	RS
Thiago Lima	M	1º A			19	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Thiago Lima	M	1º A			19	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Walter José	F	2º A	Geografia	Rui	22	3	2004	Adv. Verbal	Estava colan	CI
Pedro Henriq	F	1º A	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Joji Kussuno	F	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Laura	F	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Luciana	F	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Luciano Agui	F	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Nayla Toretta	F	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Thiago Form	F	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Talita Sturion	F	3º A	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Bruno Pache	M	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Bruno Peres	M	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Bruno Peres	M	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Nayla Toretta	M	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Régis Galvão	M	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Régis Galvão	M	2º B	Física	Richard	24	3	2004	Adv. Verbal	não copiou a	CI
Marcelo Ozi	F	1º A			25	3	2004	Adv. Verbal	atrapalhou a	CI
Gustavo Bell	M	3º B	História	Arnaldo	25	3	2004	Adv. Verbal	conversas ex	CI
Marcelo Hen	M	8ª B			25	3	2004	Adv. Verbal	atrapalhou a	CI
Matheus Wo	M	3º B	Inglês	Meyer	25	3	2004	Advertência	foi retirado d	RS
Rodrigo San	M	3º B	Inglês	Meyer	25	3	2004	Advertência	foi retirado d	RS
Bruna Furlan	F	8ª A	Inglês	Geraldo	26	3	2004	Adv. Verbal	não entrou n	AT
Bruna Furlan	F	8ª A	Inglês	Geraldo	26	3	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
	M	8ª B			26	3	2004	Adv. Verbal	colocou apel	AM
Tiago Souza	M	8ª B			26	3	2004	Adv. Verbal	colocou apel	CI
Leonardo Sp	M	3º A	Biologia	Diarone	26	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Bruna Furlan	F	8ª A	Português	Lívia	29	3	2004	Advertência	discutiu com	CI
Bruna Furlan	F	8ª A	Português	Lívia	29	3	2004	Advertência	discutiu com	CI
Bruno Rolim	M	1º B	História	Rene	29	3	2004	Advertência	conversas pa	CI
Carina de Ba	M	1º B	História	Rene	29	3	2004	Advertência	conversas pa	CI
Jorge Pezzut	M	1º B	História	Rene	29	3	2004	Advertência	conversas pa	CI
Jorge Pezzut	M	1º B	História	Rene	29	3	2004	Advertência	conversas pa	CI
Bruno Viola	M	1º A	Biologia	Hérika	29	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Bruno Viola	M	1º A	Biologia	Hérika	29	3	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
André Range	M	3º A				3	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	RS
Ingrid Bistac	M	1º A			1	4	2004	Adv. Verbal	ficou encosta	CI
Bruna Perina	M	3º A	Português	Reginaldo	2	4	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Guilherme C.	M	3º A	Português	Reginaldo	2	4	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Letícia Cristin	F	1º A	Português	Gérson	5	4	2004	Adv. Verbal	copiava outra	CI
Marcela Bon	F	1º A	História	Celso	5	4	2004	Advertência	riscou a cole	CI
Lais	F	2º B	Português	Gérson	5	4	2004	Adv. Verbal	copiava outra	CI
Flavia Longo	F	6ª B	Ciências	Elizier	5	4	2004	Adv. Verbal	foi advertida	CI
Beatriz Yu M	F	7ª A	Inglês	Luciene	5	4	2004	Adv. Verbal	faz a matéria	CI
Beatriz Yu M	F	7ª A	Inglês	Luciene	5	4	2004	Adv. Verbal	faz a matéria	CI
Bianca Raga	F	7ª A	Ciências	Elizier	5	4	2004	Adv. Verbal	foi advertida	CI
Camila Grop	F	7ª A	Ciências	Elizier	5	4	2004	Adv. Verbal	foi advertida	CI
Camila Grop	F	7ª A	Ciências	Elizier	5	4	2004	Adv. Verbal	foi advertida	CI
Flávia L. F. d	F	7ª A	Ciências	Elizier	5	4	2004	Adv. Verbal	foi advertida	CI
Marco Túlio	F	7ª A			5	4	2004	Adv. Verbal	indisciplina e	CI
Raisa Silva M	F	7ª A	História	Celso	5	4	2004	Advertência	riscou a cole	CI
Bruna Furlan	F	8ª A	Ciências	Elizier	5	4	2004	Adv. Verbal	foi advertida	CI
Marcela Bon	F	8ª A	História	Celso	5	4	2004	Advertência	riscou a cole	CI
Raisa Silva M	F	8ª A	História	Celso	5	4	2004	Advertência	riscou a cole	CI
Carina de Ba	F	1º B	Biologia	Fanta	5	4	2004	Advertência	foi retirada d	RS
Renata Perin	F	1º B	Biologia	Fanta	5	4	2004	Advertência	foi retirada d	RS
Renan Covre	M	2º C	Português	Gérson	5	4	2004	Adv. Verbal	durante à au	CI
Renan Covre	M	2º C	Português	Gérson	5	4	2004	Adv. Verbal	durante à au	CI
Andrielle Tar	M	7ª A			5	4	2004	Adv. Verbal	conversas ex	CI
Fabiano Agu	M	7ª A	Inglês	Luciene	5	4	2004	Adv. Verbal	comportame	CI
Fabiano Agu	M	7ª A			5	4	2004	Adv. Verbal	conversas ex	CI
Fábio Henriq	M	7ª A			5	4	2004	Adv. Verbal	conversas ex	CI
Luis Adalber	M	7ª A			5	4	2004	Adv. Verbal.	indisciplina q	CI
Luis Cláudio	M	7ª A			5	4	2004	Adv. Verbal	indisciplina q	CI
Marília	M	7ª A			5	4	2004	Adv. Verbal	indisciplina e	CI
Rafael Mant	M	7ª A	Inglês	Luciene	5	4	2004	Adv. Verbal	comportame	CI
Raphael Abs	M	7ª A	Inglês	Luciene	5	4	2004	Adv. Verbal	comportame	CI
Thomas Gil	M	7ª A			5	4	2004	Adv. Verbal	conversas ex	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Bruna Furlan	F	8ª A	Inglês	Geraldo	6	4	2004	Adv. Verbal	não tem inter	CI
Bruna Furlan	F	8ª A	Inglês	Geraldo	6	4	2004	Adv. Verbal	não tem inter	CI
Larissa Silve	F	3º A			7	4	2004	Adv. Verbal	estava atrasa	CA
Marcela Pen	M	3º A	História	Arnaldo	7	4	2004	Adv. Verbal	estava conve	RS
André Range	F	3º A	Matemática	Beto	13	4	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Fernanda Ta	F	3º A	Matemática	Beto	13	4	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Talita Sturion	F	3º A	Matemática	Beto	13	4	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Antonio Sérg	F	3º B	Inglês	Meyer	15	4	2004	Adv. Verbal	estava bricar	CI
Daniele Pava	F	3º B	Inglês	Meyer	15	4	2004	Adv. Verbal	estava bricar	CI
Felipe Covol	M	3º A	Inglês	Meyer	15	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Leonardo Sp	M	3º A	Inglês	Meyer	15	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Valter Jeroni	M	3º A	Inglês	Meyer	15	4	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Victor Peres	M	3º A	Inglês	Meyer	15	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Juliana Ange	F	1º A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Marcelo Hen	F	1º A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Luis Adalber	F	7ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Raphael Abs	F	7ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	não entrou n	AT
Bianca de Ca	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Bruna Furlan	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Bruna Furlan	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Bruna Furlan	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Bruna Furlan	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Laís Candiott	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Lucas G. Sim	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Marcela Bon	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Marcus Med	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Mariane Seb	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Mariane Seb	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	AT
Mayara Guim	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Mayara Guim	F	8ª A	Redação	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Raisa Silva M	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Raisa Silva M	F	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Bianca de Ca	F	8ª B	Redação	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Hélisa Mara	F	8ª B	Redação	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Hélyssa Mara	F	8ª B	Redação	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Mayara Guim	F	8ª B	Redação	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Julia Bergam	F	1º A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Laís Candiott	F	7ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Amanda Mol	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Bianca Raga	F	8ª A	Português	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Julia Bergam	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Laís Candiott	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Mariane Seb	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Raisa Silva M	F	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Hélyssa Mara	F	8ª B	Português	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Juliano Barb	F	8ª B	Português	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Luisa Patern	F	7ª B	Português	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	fez uso do ce	CI
Hugo Pacheco	M	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Hugo Pacheco	M	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Hugo Pacheco	M	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Ivan Furlan F	M	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	AT
Lucas G. Sim	M	8ª A	Laboratório	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Allan Percir	M	8ª B	Redação	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Arthur Giorni	M	8ª B	Português	Lívia	16	4	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Marcela Bon	M	8ª A	Física	Bete	16	4	2004	Adv. Verbal	atrasou para	CA
Dimas Omett	M	1º A			16	4	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Bruno Pache	M	2º B			16	4	2004	Advertência	estava jogan	CI
Bruno Pache	M	2º B			16	4	2004	Advertência	estava jogan	CI
Felipe Gregó	M	2º B			16	4	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Régis Galvão	M	2º B			16	4	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Régis Galvão	M	2º B			16	4	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Thiago Form	M	2º B			16	4	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Thiago Form	M	2º B			16	4	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Beatriz Yu M	F	7ª A	Física	Bete	19	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	AT
Richard Arth	F	1º B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Sabrina Quit	F	1º B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Myriana Pad	F	3º A	Física	Luiz Carlos	19	4	2004	Advertência	excesso de d	CI
Beatriz Yu M	F	7ª A	Física	Bete	19	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	CI
Pedro Henriq	M	6ª A			19	4	2004	Adv. Verbal	Pedro reclam	AF
Rafael Marqu	M	6ª A			19	4	2004	Adv. Verbal	Pedro reclam	AF
Guilherme Li	M	1º B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Hamid Chara	M	1º B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Henrique Sai	M	1º B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Henrique Sai	M	1º B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Ivan Furlan	M	1º B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Henry Monte	M	8ª A	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Guilherme Al	M	8ª B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Hélisa Mara	M	8ª B	História	Rene	19	4	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Letícia Cristin	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Mariana	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Natália Rens	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Natália Rens	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Natália Soare	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Natália Soare	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Nathália Zoll	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Raphaela Cri	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Raphaela Cri	F	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Lucas Furlan	F	8ª B	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Aleson Ferna	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Aleson Ferna	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Bruno Guerre	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Bruno Guerre	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Bruno Pezzu	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Bruno Pezzu	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Bruno Vaz de	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Bruno Vaz de	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Bruno Viola f	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Bruno Viola f	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Carlos Albert	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Carlos Albert	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Daniel Brude	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Diego Robso	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Diego Robso	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Esdras	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Felipe Berna	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Felipe Berna	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Rafael Cora	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Rafael Cora	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Rafael Cora	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Rafael Cora	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Thiago Lima	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Thiago Lima	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Vitor Degasp	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Vitor Degasp	M	1º A	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Fábio Henriq	M	8ª B	Biologia	Fanta	20	4	2004	Adv. Verbal	entrou atrasa	AT
Maurício Piac	M	6ª A			20	4	2004	Adv. Verbal	Queixas sob	CI
Luna Scarpa	M	6ª A			20	4	2004	Adv. Verbal	Queixas sob	CI
Felipe Mend	M	3º B	Matemática	Beto	20	4	2004	Adv. Verbal	ficou brincan	RS
Bruno Rolim	F	1º B			22	4	2004	Adv. Verbal	desentendim	AV
Raphael Tott	M	1º B			22	4	2004	Adv. Verbal	desentendim	AV
Raisa Silva M	M	7ª A			22	4	2004	Adv. Verbal	desentendim	CI
Liege Pousa	F	3º B			23	4	2004	Adv. Verbal	frequenta à e	CI
Pedro Henric	M	6ª A			23	4	2004	Advertência	agrediu física	AF
Pedro Henric	M	6ª A			23	4	2004	Advertência	agrediu física	AF
Guilherme Li	M	8ª B			23	4	2004	Advertência	agrediu física	AF
Guilherme B	M	6ª A			23	4	2004	Advertência	agrediu física	CI
Mauricio Silv	M	6ª A	Português	Lívia	23	4	2004	Advertência	comport. Ina	CI
Mauricio Silv	M	6ª B	Português	Lívia	23	4	2004	Advertência	comport. Ina	CI
Bianca de Ca	F	8ª B			26	4	2004	Adv. Verbal	desentendim	CI
Gabriel Cord	M	7ª A	Inglês	Luciene	26	4	2004	Advertência	comportame	CI
Gabriel Cord	M	7ª A	Inglês	Luciene	26	4	2004	Advertência	comportame	CI
Rafael Faya	M	3º B	Química	Angelo	27	4	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Rodrigo San	M	3º B	Química	Angelo	27	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
André Range	M	3º A	História	Arnaldo	28	4	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Leonardo Sp	M	3º A	História	Arnaldo	28	4	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Rafael Fayad	F	3º B	Inglês	Meyer	29	4	2004	Adv. Verbal	ficou jogando	CI
Felipe Mend	F	3º B	Inglês	Meyer	29	4	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Guilherme P	M	3º B	Inglês	Meyer	29	4	2004	Adv. Verbal	estava bricar	CI
Guilherme Li	M	1º B	Redação	Telles	29	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Henrique Sai	M	1º B	Redação	Telles	29	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Henrique Sai	M	1º B	Redação	Telles	29	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Guilherme Li	M	8ª B	Redação	Telles	29	4	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Talita Sturion	F	3º A	Física	Luiz Carlos	3	5	2004	Adv. Verbal	conversas ex	CI
Raphael Tott	M	1º A	Biologia	Hérika	3	5	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Leticia de F.	M	1º B	Biologia	Hérika	3	5	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Renata Moli	M	1º B	Biologia	Hérika	3	5	2004	Adv. Verbal	insistência e	CI
Fernanda Le	F	3º A	Matemática	Beto	4	5	2004	Adv. Verbal	excesso de c	CI
Leonardo Sp	F	3º A	Matemática	Beto	4	5	2004	Adv. Verbal	conversava,	CI
Rafael Cora	M	1º A	Matemática	Isaac	4	5	2004	Advertência	jogou caneta	CI
Rafael Cora	M	1º A	Matemática	Isaac	4	5	2004	Adv. Verbal	jogou caneta	RS
Alvaro Morae	M	2º B	Geografia	Rui	4	5	2004	Advertência	foi retirado d	RS
Bruna Furlan	F	8ª A			5	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Bruna Furlan	F	8ª A			5	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Dayane de A	F	2º C	Português	Gérson	5	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Horacio Vict	F	2º C	Português	Gérson	5	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Leandro Arz	M	2º A	literatura	Rita	5	5	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Raphaela Cr	M	2º A	literatura	Rita	5	5	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Leandro A .	M	2º A	literatura	Rita	5	5	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Walter José	M	2º A	literatura	Rita	5	5	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Aleson Fern	M	1º A	Química	Eduardo	5	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Aleson Fern	M	1º A	Química	Eduardo	5	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Maximilian R	M	7ª A	Geografia	Lineu	5	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Maximilian R	M	7ª A	Geografia	Lineu	5	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado p	RS
Samantha G	F	8ª B			6	5	2004	advertência	foi vista pela	AP
Camila Grop	F	7ª A			6	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Gabriel Cord	F	6ª B			6	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Camila Grop	F	7ª A			6	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Gabriel Cord	F	7ª A			6	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Raisa Silva M	F	8ª A			6	5	2004	Adv. Verbal	ficou atrasad	CA
Liege Pousa	F	3º B	Quimica	Alberto	6	5	2004	Advertência	foi retirada d	RS
Luiz Roberto	F	3º B	Quimica	Alberto	6	5	2004	Advertência	foi retirada d	RS
Rafael	M	5ª B			7	5	2004	Adv. Verbal	Agressão Fís	AF
Guilherme B	M	8ª B			7	5	2004	Adv. Verbal	Agressão Fís	AF
Bruna Furlan	F	8ª A	Ed. Física	Luciana	11	5	2004	Advertida c/	não entrou n	CA
Bruna Furlan	F	8ª A	Ed. Física	Luciana	11	5	2004	Advertida c/	não entrou n	CA
Bruno Viola f	M	1º A			11	5	2004	Adv. Verbal	Depredou o	AP
Bruno Viola f	M	1º A			11	5	2004	Adv. Verbal	Depredou o	AP
Vitor Degasp	M	1º A			11	5	2004	Adv. Verbal	Agressão Ve	AV
Vitor Degasp	M	1º A			11	5	2004	Adv. Verbal	Agressão Ve	AV
Caio Henriqu	M	1º A	Inglês	Maurício	11	5	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Caio Henriqu	M	1º A	Inglês	Maurício	11	5	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Amanda Moli	M	8ª B	Inglês	Geraldo	11	5	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Luis Henriqu	M	8ª B	Inglês	Geraldo	11	5	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Luis Henriqu	M	8ª B	Inglês	Maurício	11	5	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Tiago Valent	M	8ª B	Inglês	Geraldo	11	5	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Guilherme Zi	M	3º B	Matemática	Beto	11	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Antonio Sérg	M	3º B			12	5	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Bruno Viola f	M	1º A	Gramática	Poliana	12	5	2004	Adv. Verbal	não entrou n	AV
Bruno Viola f	M	1º A	Gramática	Poliana	12	5	2004	Adv. Verbal	não entrou n	AV
Matheus Cru	M	3º B			12	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Juliana Ange	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Juliana Ange	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Juliana Ange	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Juliana Ange	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Nathália Zolli	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Nayla Toretta	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Samantha G	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	Foi retirada d	RS
Samantha G	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Samantha G	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	Foi retirada d	RS
Samantha G	F	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Alessandro D	M	5ª A	Redação	Lívia	13	5	2004	Adv. Verbal	não fez taref	CI
Aleson Ferna	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Aleson Ferna	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Aleson Ferna	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Aleson Ferna	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Bruno Vaz d	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Bruno Vaz d	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Bruno Vaz d	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Bruno Vaz d	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Carlos Albert	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Carlos Albert	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Felipe Berna	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Felipe Berna	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Felipe Berna	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Rafael Cora	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Rafael Cora	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Rafael Cora	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Rafael Enriq	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Rafael Henri	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Thiago Lima	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Thiago Lima	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Tiago Souza	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Vitor Degasp	M	1º A	Redação	Telles	13	5	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Aleson Ferna	M	1º A	Biologia	Hérika	14	5	2004	Advertência	postura inad	CI
Aleson Ferna	M	1º A	Biologia	Hérika	14	5	2004	Advertência	postura inad	CI
Antoni Luz T	M	2º B	Química	Cesar	17	5	2004	Advertência	riscou com c	CI
Fernanda Le	F	3º A	Gramática	Luiz	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Fernanda Ma	F	3º A	Português	Luis	18	5	2004	Advertência	chegou atras	CA
Fernanda Ma	F	3º A	Gramática	Luiz	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Fernanda Ta	F	3º A	Gramática	Luiz	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Giovana Pav	F	3º A	Português	Luis	18	5	2004	Advertência	chegou atras	CA

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Laura	F	3º A	Gramática	Luiz	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Marcela Peres	F	3º A	Gramática	Luiz	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Thais Azevedo	F	3º A	Gramática	Luiz	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Thais Bdine	F	3º A	Português	Luis	18	5	2004	Advertência	chegou atras	CA
Bruno Oriani	M	3º B	Matemática	Beto	18	5	2004	Advertência	chegou atras	CA
Guilherme Z. M.	M	3º B	Gramática	Luiz	18	5	2004	Adv. Verbal	foi embora (d	CA
Luiz Roberto	M	3º B	Matemática	Beto	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Rodrigo Santos	M	3º B	Matemática	Beto	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Talita Machado	M	3º B	Matemática	Beto	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Tiago Bernardes	M	3º B	Matemática	Beto	18	5	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Marília de Mello	F	1º A	Matemática	Penha	20	5	2004	Advertência	foi retirada d	RS
Marília de Mello	F	1º A	Matemática	Penha	20	5	2004	Advertência	foi retirada d	RS
Nathália Zollner	F	1º A	Matemática	Penha	20	5	2004	Adv. Verbal	professor pe	RS
Carolina A. F.	F	1º B	Português	Poliana	21	5	2004	Advertência	chegou 25mi	CA
Leonardo A. S.	F	1º B	Português	Poliana	21	5	2004	Advertência	chegou 25mi	CA
Laura Lyrio G.	F	8ª B	Português	Poliana	21	5	2004	Advertência	chegou 25mi	CA
Daniela A. S.	F	3º A	Física	Luis Carlos	24	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Fernanda Tal	F	3º A	Física	Luiz Carlos	24	5	2004	Advertência	foi retirada d	RS
Alvaro Diego	M	3º A	Física	L. Carlos	24	5	2004	Advertência	Foi retirado d	RS
Victor Marco	M	3º A	Física	Jean	24	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Gustavo Bell	M	3º B	Matemática	Ponce	24	5	2004	Advertência	foi retirado d	RS
Tiago Bernardes	M	3º B	Matemática	Ponce	24	5	2004	Advertência	foi retirado d	RS
Augusto Alie	M	5ª B	Ed. Física		25	5	2004	Adv. Verbal	agrediu o col	CI
Bruno Viola F.	M	1º A	Matemática	Isaac	25	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Bruno Viola F.	M	1º A	Matemática	Isaac	25	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Diego Robson	M	1º A	Matemática	Isaac	25	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Diego Robson	M	1º A	Matemática	Isaac	25	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Pedro Henrique	M	1º A	Matemática	Isaac	25	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Rafael Cora	M	1º A	Matemática	Isaac	25	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Rafael Cora	M	1º A	Matemática	Isaac	25	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Pedro Henrique	M	7ª A	Matemática	Isaac	25	5	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Mayra Cofan	F	Ext2			27	5	2004	Adv. Verbal	cabulou aula	CA
Nathalia Des	F	Ext2			27	5	2004	Adv. Verbal	cabulou aula	CA

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Fernanda Lo	F	2º B	História	Arnaldo	27	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Maurício	F	2º B	História	Arnaldo	27	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Nayla Toretta	F	2º B	História	Arnaldo	27	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Pietro Pires S	F	2º B	História	Arnaldo	27	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Luís Cláudio	F	2º C	História	Arnaldo	27	5	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Raphaela Cr	M	1º A	Matemática	Penha	27	5	2004	Advertência	saiu da sala	AV
Raphaela Cr	M	1º A	Matemática	Penha	27	5	2004	Advertência	saiu da sala	AV
Dênis Robert	M	Ext2			27	5	2004	Adv. Verbal	cabulou aula	CA
Felipe Negri	M	Ext2			27	5	2004	Adv. Verbal	cabulou aula	CA
Fernanda Rd	M	Ext2			27	5	2004	Adv. Verbal	cabulou aula	CA
Bruno Peres	M	2º B	Biologia	Hérika	28	5	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Bruno Peres	M	2º B	Biologia	Hérika	28	5	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Fernanda Lo	M	2º B	Biologia	Hérika	28	5	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Luciano Agui	M	2º B	Biologia	Hérika	28	5	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Mariana	M	2º B	Biologia	Hérika	28	5	2004	Adv. Verbal	não entrou n	CA
Arthur Henriq	M	3º A	Português	Reginaldo	28	5	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Ivan Ferreira	M	3º A	Português	Reginaldo	28	5	2004	Adv. Verbal	estava jogan	CI
Gabriel Cord	M	7ª A			28	5	2004	Adv. Verbal	pertuba a alu	CI
Mauricio Silv	M	7ª A			28	5	2004	Adv. Verbal	pertuba a alu	CI
Flavia Longo	F	6ª B	Português	Lívia	31	5	2004	Adv. Verbal	agrediu verba	AV
Beatriz Yu M	M	6ª B	Português	Lívia	31	5	2004	Advertência	agrediu verba	AV
Nelson Furla	M	6ª B	Português	Lívia	31	5	2004	Advertência	agrediu verba	AV
Raphael Tott	M	1º A	Biologia	Hérika	31	5	2004	Advertência	não entrou n	CA
Raphael Tott	M	1º A	Biologia	Hérika	31	5	2004	Advertência	não entrou n	CA
Fernanda Le	F	3º A			1	6	2004	Advertência	foi embora (d	CA
Bianca de Ca	F	8ª B	Inglês	Geraldo	1	6	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	CA
Arthur Henriq	M	3º A			1	6	2004	Suspensão	foi embora (d	CA
Fernanda Mi	M	2º C	Português	Gérson	2	6	2004	Suspensão 2	foi retirado d	CI
Luís Cláudio	M	2º C	Português	Gérson	2	6	2004	Adv. Verbal	conversas du	CI
Renan Covre	M	2º C	Português	Gérson	2	6	2004	Adv. Verbal	conversas du	CI
Renan Covre	M	2º C	Português	Gérson	2	6	2004	Suspensão 2	foi retirado d	CI
Renan Covre	M	2º C	Português	Gérson	2	6	2004	Adv. Verbal	conversas du	CI
Luis Cláudio	M	7ª A	Português	Gérson	2	6	2004	Adv. Verbal	conversas du	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Luis Henrique	M	7ª A	Português	Gérson	2	6	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	CI
Renan Covre	M	2º C	Português	Gérson	2	6	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Marília de M	F	1º A			7	6	2004	Adv. Verbal	ficou fora da	CA
Maynara Z. T	F	1º A			7	6	2004	Adv. Verbal	ficou fora da	CA
Raphaela Cr	F	1º A	Química	Louzada	7	6	2004	Adv. Verbal	não estava d	CA
Raphaela Cr	F	1º A	Química	Louzada	7	6	2004	Adv. Verbal	não estava d	CI
Natália Soar	F	1º A			7	6	2004	Adv. Verbal	o professor p	RS
Natália Soar	F	1º A			7	6	2004	Adv. Verbal	o professor p	RS
Karina Kama	F	2º B	Matemática	Janu	7	6	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Bruno Viola F	M	1º A	Geografia	Ruy	8	6	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Bruno Viola F	M	1º A	Geografia	Ruy	8	6	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Juliana Ange	F	1º A	Física	Carraro	9	6	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Karina Kama	F	1º A	Física	Carraro	9	6	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Nathália Zoll	F	1º A	Física	Carraro	9	6	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Maynara Zar	F	8ª B	Física	Antonio	10	6	2004	Conversa co	Conversa em	CI
Mauricio Silv	M	6ª A			14	6	2004	Adv. Verbal	faz agressõe	AF
Nelson Furla	M	6ª B			14	6	2004	Adv. Verbal	faz agressõe	AF
Bruno Tognir	M	1º A	Matemática	Louzada	15	6	2004	Adv. Verbal	durante à au	CA
Carlos Albert	M	1º A	Matemática	Louzada	15	6	2004	Adv. Verbal	durante à au	CA
Carlos Albert	M	1º A	Matemática	Louzada	15	6	2004	Adv. Verbal	durante à au	CA
Caroline Gro	M	3º B	Inglês	Maurício	17	6	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Matheus Mar	M	3º B	Inglês	Maurício	17	6	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Lucas Jerôni	M	7ª B	Português	Cláudia	18	6	2004	Adv. Verbal	usou palavra	AV
Luisa Paterni	M	7ª B	Português	Cláudia	18	6	2004	Adv. Verbal	usou palavra	AV
Victor Marcol	M	3º A	Geografia	L. Fernando	18	6	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	RS
Ivana	M	3º B	Matemática	Ponce	21	6	2004	Suspensão 1	saiu da sala	CI
Natália Rens	F	1º A	Biologia	Fanta	22	6	2004	Adv. Verbal	Chegou atras	CA
Raphaela Cr	F	1º A	Biologia	Fanta	22	6	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Samantha G	F	1º A	Biologia	Fanta	22	6	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CA
Mariana Ferr	F	Ext2	Português	Luiz	23	6	2004	Adv. Verbal	Chegou atras	CA
Alessandro	M	5ª B			24	6	2004	Adv. Verbal	faz brincadei	CI
Carlos	M	5ª B			24	6	2004	Adv. Verbal	faz brincadei	CI
Daniel	M	5ª B			24	6	2004	Adv. Verbal	faz brincadei	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Fernando Vit	M	5ª B			24	6	2004	Adv. Verbal	faz brincadei	CI
Guilherme Al	M	5ª B			24	6	2004	Adv. Verbal	faz brincadei	CI
Victor Peres	M	3º A	Quimica	Alberto	26	6	2004	Adv. Verbal	cabulou aula	CA
João Vitor Ca	M	1º B	Biologia	Hérica	28	6	2004	Adv. Verbal	fez uso do ce	CI
Richard Arthu	M	1º B	Biologia	Hérica	28	6	2004	Adv. Verbal	fez uso do ce	CI
William Felip	M	1º B	Biologia	Hérica	28	6	2004	Adv. Verbal	fez uso do ce	CI
João Victor d	M	8ª A	Biologia	Hérica	28	6	2004	Adv. Verbal	fez uso do ce	CI
Raphael Tott	M	1º A			3	8	2004	Adv. Verbal.	atrasou - se	AT
Matheus Wol	M	3º B	Inglês	Meyer	5	8	2004	Adv. Verbal	atrapalhou c	CI
Maísa Serrã	M	3º B	Inglês	Meyer	5	8	2004	Adv. Verbal	foi colocado	RS
Neliane Cora	M	3º B	Inglês	Meyer	5	8	2004	Adv. Verbal	foi retirado d	RS
Carolina Lop	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Julia Bergam	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Letícia Cristin	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Letícia de Fr	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Marília de M	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Natália Soar	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Natália Soar	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Nathália Zoll	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Nathália Zoll	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Ramon Ruiz	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Renata Perin	F	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Bruno Almei	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	AT
Bruno Pezzu	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Bruno Pezzu	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Bruno Vaz d	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Bruno Vaz d	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Bruno Viola f	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Caio Henriqu	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Daniel Brude	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Douglas Raf	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Douglas Raf	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Felipe Bonse	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Igor Crnković	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Marcela Bonf	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Pedro Henriq	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Rafael Cora	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Rafael Cora	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Rafaela	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Thiago Lima	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Vitor Degasp	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Vitor Degasp	M	1º A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Pedro Henriq	M	7ª A	Biologia	Hérika	6	8	2004	Advertência	não entrou n	CA
Bruno Peres	M	2º B	História	Rene	8	8	2004	Adv. Verbal	saiu da sala	AT
Ana Paula Td	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Carolina Bar	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Felipe Covol	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Grazielle Fer	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Marina Bress	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Miryana Pad	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Natália Galv	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Thaís Azeved	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Valter Jeroni	F	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Naiara Mant	F	1º A	História	Renê	16	8	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Samantha Gf	F	1º A	História	Renê	16	8	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Thiago Lima	F	1º A	História	Renê	16	8	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Rafael Cora	M	8ª B	História	Renê	16	8	2004	Adv. Verbal	foi retirada d	RS
Aleson Ferna	M	1º A	História	Renê	16	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Aleson Ferna	M	1º A	História	Renê	16	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Alexandre Mf	M	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Ana Paula Nf	M	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Fernanda Bo	M	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Karina Sant'A	M	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Lucas Peron	M	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Victor Marco	M	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Victor Peres	M	3º A	Física	Luis Carlos	16	8	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Marília de M	F	1º A			18	8	2004	Adv. Verbal	demora para	AT
Beatriz Yu M	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Beatriz Yu M	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Bianca Raga	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Camila Grop	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Camila Grop	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Marcela Suri	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Maximilian R	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Paula Belai M	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Paula Belai M	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Myriana Pad	F	3º A	Geografia	Avaliação	19	8	2004	Adv. Verbal	não quis mud	CI
Talita Sturion	F	3º A	Geografia	Avaliação	19	8	2004	Adv. Verbal	"colou" na pr	CI
Bianca Raga	F	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	CI
Bianca de Ca	F	8ª B	Matemática	Zuleika	19	8	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	RS
Hugo Pached	M	7ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Hugo Pached	M	8ª A	Informática	Paulinho	19	8	2004	Adv. Verbal	chegou atras	AT
Fábio Henriq	M	8ª B	Matemática	Zuleika	19	8	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	CI
Artur Giorni	M	1º A	Matemática	Zuleika	19	8	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	RS
Bianca de Ca	M	8ª B	Matemática	Zuleika	19	8	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	RS
Fábio Henriq	M	8ª B	Matemática	Zuleika	19	8	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	RS
Marcelo Hen	M	8ª B	Matemática	Zuleika	19	8	2004	Adv. Verbal	fez brincadei	RS
Mayara Guim	M	8ª B	Matemática	Zuleika	19	8	2004	Adv. Verbal	estava conve	RS
Meryen Med	F	8ª A	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou fora da	CA
Bruna Caroli	F	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou fora da	CA
Leandro R. M	F	8ª B	Geografia	Ruy	23	8	2004	Suspensão	cabulou aula	CA
Mayara Guim	F	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou fora da	CA
Marília de M	F	1º A	História	Rene	23	8	2004	Adv. Verbal	estava conve	RS
Aleson Fern	M	1º A	Física	Carraro	23	8	2004	Adv. Verbal	desentendeu	AV
Pedro Henriq	M	7ª A	Física	Carraro	23	8	2004	Adv. Verbal	desentendeu	AV
Caio Henriqu	M	1º A	Física	Carraro	23	8	2004	Suspensão	ficou para fo	CA
Daniel Brude	M	1º A	Física	Carraro	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Fábio Henriq	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA
Felipe Berna	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fo	CA

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Letícia Cristina	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fora	CA
Lucas Furlan	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fora	CA
Luis Henrique	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fora	CA
Luis Henrique	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Suspensão	ficou para fora	CA
Luisa Paterni	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fora	CA
Tiago Valentim	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fora	CA
Tomas Gil	M	8ª B	Física	Bete	23	8	2004	Adv. Verbal	ficou para fora	CA
Geovani Augusto	M	8ª B	Química	Eduardo	25	8	2004	Advertência	quer impor si	CI
Camila Gropi	F	7ª A	Excursão	Hopi Hari	27	8	2004	Advertência	foi vista por r	CI
Luisa Paterni	F	7ª B	Excursão	Hopi Hari	27	8	2004	Advertência	foi vista por r	CI
Mauricio Silva	F	6ª A	Excursão		30	8	2004	Adv. Verbal	respondeu a	AV
Mariane Sebra	M	8ª A	Português	Lívia	30	8	2004	Adv. Verbal	estava portar	RS
Bruno Viola	M	1º A	Inglês	Ivan	31	8	2004	Adv. Verbal	jogou "bola d	CI
Camila Almeida	F	8ª A				8	2004	Adv. Verbal	atrasou - se	AT
Bianca Raga	F	7ª A	Português	Sandra	2	9	2004	Adv. Verbal	atrasou para	AT
Camila Gropi	F	7ª A	Português	Sandra	2	9	2004	Adv. Verbal	atrasou para	AT
Pedro Henrique	F	7ª A	Português	Sandra	2	9	2004	Adv. Verbal	atrasou para	AT
Bruna Brigante	M	7ª A	Gramática	Sandra	2	9	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Fabiano Augusto	M	7ª A	Gramática	Sandra	2	9	2004	Adv. Verbal	não presta a	CI
Beatriz Yu	F	7ª A	Inglês	Luciene	3	9	2004	Adv. Verbal	não tem inter	CI
Edécio Vieira	M	7ª A	Inglês	Luciene	3	9	2004	Adv. Verbal	não tem inter	CI
Henry	M	7ª A	Inglês	Luciene	3	9	2004	Adv. Verbal	não para no	CI
Marcela Suriani	M	7ª A	Inglês	Luciene	3	9	2004	Adv. Verbal	na aula, não	CI
Rodrigo Scarpa	M	7ª A	Inglês	Luciene	3	9	2004	Adv. Verbal	não tem inter	CI
Felipe Bonse	M	8ª B	Redação	Teles	9	9	2004	Advertência	estava atrapa	RS
Raisa Silva	F	8ª A	Laboratório	Sérgio	13	9	2004	Advertência	cabulou aula	CA
Geovani Augusto	M	1º B	Inglês	Ivan	14	9	2004	Advertência	estava atrapa	AP
Rodrigo Scarpa	M	7ª A			14	9	2004	advertência	fixingou coleg	AV
Mauricio Silva	M	6ª A	intervalo		15	9	2004	Adv. Verbal	o aluno dese	AV
Rafael Totti	M	7ª A			15	9	2004	Adv. Verbal	desentendeu	CI
Camila Gropi	F	7ª A	Redação	Lívia	16	9	2004	Suspensão	não presta a	CI
Mauricio Silva	M	6ª A			16	9	2004	Adv. Verbal	desentendeu	AV
Rafael Cora	M	1º A			16	9	2004	Suspensão	o aluno não	CI

Registro de Incidentes 2004

EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Rafael Lemo	M	7ª A			16	9	2004	suspensão 1	o aluno não p	CI
Guilherme Ba	F	6ª A			17	9	2004	Adv. Verbal	queixa - se d	CI
Bianca Raga	F	7ª A	Gramática	Sandra	23	9	2004	Advertência	a aluna foi re	RS
Camila Grop	F	7ª A	Gramática	Sandra	23	9	2004	Advertência	a aluna foi re	RS
Daniel Yama	F	7ª A	Gramática	Sandra	23	9	2004	suspensão 2	a aluna foi re	RS
Diego Robso	M	1º A			23	9	2004	Adv. Verbal	não chegou r	CA
Tiago Souza	M	7ª B	Gramática	Sandra	23	9	2004	Advertência	o aluno foi re	RS
Bruno Peres	M	2º B	História	Arnaldo	24	9	2004	Adv. Verbal*	saiu da sala	CA
Meryen Carn	M	5ª A	História	Celso	27	9	2004	Advertência	agressão fisi	AF
Fernanda Po	F	7ª B	Geografia	Lineu	29	9	2004	Adv. Verbal*	atrasou para	CA
Lucas Jeroni	F	7ª B	Geografia	Lineu	29	9	2004	Adv. Verbal*	atrasou para	CA
Tiago Fogaça	F	7ª B	Geografia	Lineu	29	9	2004	Adv. Verbal*	atrasou para	CA
Sabrina Quit	F	8ª B	Geografia	Lineu	29	9	2004	Adv. Verbal*	atrasou para	CA
Beatriz Yu M	F	7ª A	Português	Lívia	29	9	2004	Adv. Verbal*	ficou convers	CI
Paula Belai	F	7ª A	Português	Lívia	29	9	2004	Adv. Verbal*	ficou convers	CI
Raphael Tott	M	1º A	Matemática	Arnaldo	29	9	2004	Suspensão 2	saiu da sala	CA
Bruno Pache	M	2º B	Matemática	Arnaldo	29	9	2004	Advertência	saiu da sala	CA
Lais Candiott	M	7ª A	Português	Lívia	29	9	2004	Adv. Verbal*	ficou mandar	CI
Paula Belai	M	7ª A	Português	Lívia	29	9	2004	Adv. Verbal*	não fez os ex	CI
Laura Lyrio G	M	1º B	Português	Teles		9	2004	Adv. Verbal	desentendeu	AV
Jacqueline L	M	2º C	intervalo			9	2004	Advertência	o aluno foi vi	CI
Pedro Henric	M	7ª A				9	2004	suspensão 1	o aluno não p	CI
Dayane Sco	F	1º A	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal	atrapalhou a	RS
Thiago Lima	F	1º A	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal	atrapalhou a	RS
Mauricio Silv	M	6ª A	Intervalo		1	10	2004	suspensão 1	agrediu física	AF
Thomas Gil	M	7ª A	Intervalo		1	10	2004	suspensão 1	agrediu física	AF
Bruno Peres	M	2º B	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal*	chegou atras	CA
Dayane de A	M	2º B	História	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal*	chegou atras	CA
Juliana Ubic	M	2º B	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal*	chegou atras	CA
Régis Galvão	M	2º B	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal*	chegou atras	CA
Renata	M	2º B	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal*	chegou atras	CA
Gabriella Fer	M	6ª A	História	Celso	1	10	2004	Adv. Verbal	não chegou r	CA
Bruno Viola	M	1º A	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal	atrapalhou a	RS

Registro de Incidentes 2004
EF II - EM - Prév

NOME	SEXO	SÉRIE	DISC.	PROF.	DIA	MÊS	ANO	ENCAM.	DESCR.	TIPO
Bruno Viola R	M	1º A	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Advertência	foi retirado da	RS
Walter Jose	M	1º A	Matemática	Arnaldo	1	10	2004	Adv. Verbal	atrapalhou a	RS
Laura Lyrio G	F	8ª B	Quimica	Cesar	4	10	2004	Adv. Verbal	foi retirado da	RS
Bruna Carval	M	1º A	Quimica	Cesar	4	10	2004	Adv. Verbal	foi retirado da	RS
Nicholas Bor	M	6ª A			8	10	2004	Adv. Verbal	o aluno foi vi	CA
Marcelo Hen	F	8ª B	Gramática	Sandra	22	10	2004	diálogo com	Conversa em	CI
Fábio Henriq	M	8ª B	Redação	Lívia	22	10	2004	Suspensão	perws GUIÇÃ	AM
Juliano Sand	M	8ª B	Redação	Lívia	22	10	2004	Advertência	perseguição	AM
Luis Henrique	M	8ª B	Redação	Lívia	22	10	2004	Suspensão d	perseguição	AM
Bruno Viola R	M	1º A	Biologia	Hérika	22	10	2004	Suspensão d	retirado da s	RS
Lucas Jeroni	M	7ª B	Gramatica	Sandra	22	10	2004	Suspensão d	o aluno foi re	RS
Leonardo Sp	M	3º A					2004	Adv. Verbal	foi retirado da	RS