

A ESCOLA FREQUENTADA POR INFRADORES E APENADOS E O DESEMPENHO ESCOLAR EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Natércia de Andrade Lopes Neta*
Universidade Federal de Pernambuco
natercia.lopes@ufpe.br
Lícia de Souza Leão Maia**
Universidade Federal de Pernambuco
limaia@ufpe.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a análise das representações sociais (RS) de Escola por professores da rede pública de Maceió, que lecionam em escolas que atendem (EQA) e que não atendem (EQNA) a adolescentes infratores ou apenados, e suas relações com o nível de desempenho escolar em Matemática. A pesquisa desenvolvida abrangeu 31 escolas e um total de 400 professores do 6º ao 9º ano. Para a coleta de dados utilizou-se a técnica de associação livre de palavras e recorreu-se ao software Trideux para a realização da análise dos resultados, definição do campo semântico das RS, e identificação das diferenças entre elas a partir da análise dos planos fatoriais. Percebemos que existem diferenças entre as RS de escola para professores das EQA e das EQNA: nas EQA destaca-se por definir a função social de escola àquela de disciplinar os alunos, enquanto que nas EQNA o papel da escola é de proporcionar crescimento social e intelectual aos alunos. Não foi, porém, identificada diferença entre os desempenhos dos alunos avaliados pela Prova Brasil de Matemática. Pode-se constatar que o que tem impacto nas RS dos professores é, sobretudo, a violência nos bairros em que as escolas estão inseridas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Adolescentes Infratores. Apenados. Professores de Matemática.

SCHOOL ATTENDED BY INMATES AND OFFENDERS AND SCHOOL PERFORMANCE IN MATHEMATICS: A STUDY OF SOCIAL REPRESENTATION

ABSTRACT

This paper aims to present an analysis of the social representations (SR) School for public school teachers of Maceió, who teach in schools serving (STTW) and that do not meet (STTNW) to juvenile offenders or inmates, and their relationships with the level of academic performance in mathematics. The survey covered 31 schools and developed a total of 400 teachers from 6th to 9th grade. For data collection, we used the technique of free association of words and resorted to Trideux software to perform the analysis of the results, the semantic definition of SR, and to identify the differences between them from the analysis of factorial plans. We realize that there are differences between the SR of school for teachers of STTW and STTNW: the STTW stands out by defining the social function of that of school discipline

students, while in STTNW the school's role is to provide intellectual and social growth students. There was however, identified differences between the performances of students assessed by Brazil Mathematical Proof. It can be seen that the SR that impact on teachers is especially violence in the neighborhoods where the schools are located.

Keywords: Social Representations. Adolescent Offenders. Inmates. Teachers of Mathematics.

Introdução

A experiência profissional em uma escola que atende a adolescentes infratores e *apenados*¹, com alto índice de reprovação, particularmente em Matemática, e com um dos menores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Estado de Alagoas, nos motivou a pesquisar sobre os fatores que influenciam o fracasso escolar nesta disciplina.

O descontentamento de alguns professores ao entrarem nesta Escola, a mudança de hábito, a certeza carregada de que aqueles alunos estavam na escola por obrigação, que não queriam estudar, que não tinham futuro acadêmico, instigava alguns questionamentos: Qual a função social da Escola para estes professores? Será que a Escola se destina a estes alunos que já cometeram infração ou crime? As adequações das práticas de ensino dos professores de Matemática, devido ao medo destes alunos, refletem no baixo aprendizado?

As respostas para estas indagações estavam atreladas aos sentidos compartilhados pelos professores acerca de Escola. Como as representações sociais refletem o que é colocado no lugar do objeto por determinados grupos de sujeitos e o que permeia o senso comum, optamos por inserir nossa problemática na Teoria das Representações Sociais (TRS) e definir como objeto de pesquisa o estudo da relação entre a presença de infratores e apenados e o desempenho em Matemática, analisados a partir da análise das representações sociais de escola por professores de Matemática. Esse artigo corresponde a parte da citada pesquisa.

Para o controle da variável *desempenho em Matemática* foi utilizada a nota da avaliação em larga escala aferido pela Prova Brasil de Matemática. Tal escolha se justifica por ser um exame comum a todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em que todas as escolas são avaliadas sob o mesmo parâmetro. Também é válido ressaltar que a nota da Prova Brasil é um dos fatores que compõem o IDEB das escolas.

O estudo foi realizado com 400 professores da rede pública de Maceió, 200 de escolas que atendem a adolescentes infratores ou apenados e 200 que não atendem, em 31 escolas localizadas em 14 bairros distintos.

Os sujeitos da pesquisa foram divididos da seguinte forma:

- ✓ 100 professores de escolas situadas em bairros considerados violentos e que atendem a adolescentes infratores e apenados;
- ✓ 100 professores de escolas situadas em bairros considerados violentos e que não atendem a adolescentes infratores e apenados;
- ✓ 100 professores de escolas situadas em bairros considerados não-violentos e que atendem a adolescentes infratores e apenados;
- ✓ 100 professores de escolas situadas em bairros considerados não-violentos e que não atendem a adolescentes infratores e apenados.

Estes grupos foram separados para poder analisar o impacto da presença dos alunos infratores e apenados no seio escolar sem a interferência da variável violência no bairro, e depois para poder comparar com a situação de violência.

Para a coleta, primeiramente foram classificados os bairros em violentos e não violentos, depois foram selecionadas as escolas existentes nestes bairros que ofertavam do 6º ao 9º ano. No momento de visita a estas escolas, procurávamos saber se atendiam ou não a infratores ou apenados, se atendiam, nos certificávamos que os professores a serem pesquisados sabiam da existência deles. Nas escolas que se adequavam aos nossos critérios de busca, todos os professores se tornavam sujeitos da pesquisa. O número de 100 professores por grupo controle se deu pela facilidade de operacionalizar com as porcentagens. Atingimos o número de 31 escolas pesquisadas para alcançarmos o quantitativo estipulado de professores.

Vale ressaltar que a única forma para se identificar se uma escola possui infratores ou apenados naquele ano letivo é fazendo uma visita à mesma e conversando com os diretores ou com a secretaria da escola. Este dado é sigiloso para não comprometer a imagem dos alunos e uma possível estigmatização deles e da escola.

Para a coleta de dados utilizamos a técnica de associação livre de palavras (TALP), e para a análise dos dados usamos o software Trideux – que além de identificar a frequência das palavras associadas realiza uma análise fatorial de correspondência – e a técnica de análise de conteúdo através de categorizações de Bardin (1977).

O objetivo deste artigo é apresentar a análise das representações sociais de Escola por professores da rede pública de Maceió, que lecionam em escolas que atendem (EQA) e que não atendem (EQNA) a adolescentes infratores ou apenados, e suas relações com o nível de desempenho escolar em Matemática.

A presença de infratores e apenados nas escolas e suas implicações no contexto escolar

A escola pública dentro de seus aspectos políticos e sociais é um lugar privilegiado para o enfrentamento das desigualdades sociais, e como tal, recebe uma diversidade de sujeitos dispostos a lutar pela igualdade de condições, ou de lutar pela sua reinserção na sociedade.

O adolescente em conflito com a Lei, como analisado por Arone (2006), necessita de acolhimento e aceitação dentro da escola e da sociedade. Eles desejam ser vistos como *sujeitos em desenvolvimento* e não numa situação de *provisoriamente sujeitos*. Contudo, o que observamos é que estes alunos costumam anunciar publicamente o fato de terem sido apreendidos ou presos como uma forma de intimidar os professores ou demarcar seu território.

Para o professor inserido dentro destas escolas há um grande desafio, particularmente para o professor de Matemática que deixa de levar recursos pedagógicos, como jogos, ábacos, material dourado, por medo que os alunos os extraviem. Dentro destas escolas não existe um olhar dirigido para esta problemática, o currículo é comum a todos e não há programas ou políticas públicas voltadas para esta demanda específica.

O encontro da Teoria das Representações Sociais com o problema inicial

Inicialmente, buscávamos identificar os fatores que influenciavam o processo de ensino e aprendizagem em Matemática em uma escola que atendia a adolescentes infratores ou apenas e que apresentava um dos menores IDEB do Estado. Procurávamos entender o porquê de índices tão baixos e se havia relação entre estes índices e a presença destes alunos na Escola.

Ao adentrarmos na Teoria das Representações Sociais (TRS) entendemos que poderíamos expandir nossa pesquisa, buscar comparações para fundamentar nossas análises, descrever processos mentais intrínsecos aos professores, perceber o cotidiano destas escolas, identificar possíveis fatores/elementos que agem no processo educativo e interferem em seus resultados, compreender as condutas que orientavam os professores que estavam em escolas com este grupo de alunos e em escolas que não estavam, para, a partir daí, relacionar o desempenho escolar com as representações dos professores acerca de escola.

Estávamos interessados – assim como os pesquisadores que trabalham com a TRS – em processos mentais, originados pelo caráter social, que justificam o comportamento de determinados grupos, e percebemos que através do estudo das representações sociais de fenômenos voltados para a área educacional é possível identificar as funções, implicações e contradições existentes entre a prática social e os sistemas de representação.

Segundo Deschamps, Lorenzi-Cioldi e Meyer (1972 *apud* GILLY, 2001), a noção de representação social “oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação” (DESCHAMPS; LORENZI-CIOLDI; MEYER, 1972 *apud* GILLY, 2001, p.321).

Após esta imersão na TRS, o nosso objeto de estudo fixou-se na relação entre a presença de infratores e apenas e o desempenho em Matemática, analisados mediante a Teoria. Ao focar um objeto de investigação científica da representação social, busca-se descrevê-lo, analisá-lo, explicá-lo em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. Segundo Sá (1998), dentro do universo de pensamentos consensuais,

Os objetos de pesquisa que deles se derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência. A pesquisa das representações sociais deve produzir um outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social. Para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos manejáveis pela prática de pesquisa (SÁ, 1998, p.22).

De acordo com Maia (2000), as representações sociais são construções de grupos de sujeitos sobre um objeto, considerando a interação/influência recíproca da ação do meio sobre eles e da ação deles sobre o meio.

Para se analisar as representações sociais de escola por professores que atendem a adolescentes infratores ou apenados e sua relação com o desempenho escolar em Matemática, como propusemos, é necessário compreender o contexto social – espaço de interação, socialização, e de entorno que apresenta aspectos econômicos, de escolarização, de estrutura física, de vulnerabilidade social, de segurança, e de assistência social – em que a escola está inserida, porque este contexto influencia na representação social que um grupo faz da escola.

Conforme Jodelet (2001), o campo psicossocial que organiza as construções mentais só pode ser conhecido e compreendido sob a luz do contexto que o produz e das funções que ocupa nas interações sociais.

Neste sentido, a escola se tornará objeto de representação social por meio dos conhecimentos construídos e compartilhados socialmente, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Isto quer dizer que as imagens e significações acerca de escola vão influenciar o agir, o sentir e o pensar deste grupo.

O que o professor pensa sobre a escola, como ele a representa, a imagem que ele imprime em sua mente sobre ela, é influenciada pela forma como ele vê os componentes do processo educativo, de forma especial os alunos. Assim, através da representação social da escola pelos professores, podemos também observar a representação que o professor faz sobre os alunos, bem como através da representação social da escola pelos alunos, podemos observar a representação que ele faz sobre os professores.

Estudos sobre as representações que os professores constroem de seus alunos, bem como de comportamentos diferenciados do professor em função de expectativas, relacionando-os ou

não a efeitos no aluno, têm procurado uma melhor compreensão do problema. De acordo com Alves-Mazzotti (2008), tais resultados,

Apontam a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.20).

Na visão de Maia (2009),

Sendo a representação uma das formas de expressão do conhecimento de senso comum, a identificação dessas representações tanto no nível dos professores, quanto dos alunos, pode ajudar a compreender aspectos da sala de aula que venham a contribuir com o movimento da qualidade do ensino (MAIA, 2009, p.21).

Segundo Gilly (2001, p.322), através das representações sociais de escola é possível compreender as “relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel” ou como o professor concebe sua função.

A TRS se apresenta como uma forma de identificar os sentidos compartilhados pelos professores através da representação social de escola para este mesmo segmento, e, conseqüentemente, identificar a função social da escola, a relação efetiva entre professor-aluno, as regras de conduta que devem ser seguidas dentro da Escola.

Percurso metodológico

Primeiramente, fizemos um estudo Piloto para testar os termos indutores ESCOLA e ALUNO. O piloto foi realizado em 5 escolas de bairros distintos situados em 3 Regiões RPEM, Campo Mourão, Pr, v.2, n.3, jul-dez. 2013

Administrativas, durante o mês de novembro de 2011. Realizamos 48 questionários, 20 com professores de escolas que atendem a adolescentes infratores ou apenados no turno em que atendia, 20 de escolas que não atendem em nenhum turno e 8 professores de uma escola que não atendia no ano letivo de 2011, mas situada num bairro com alto índice de violência.

A priori, não estávamos preocupados com segurança pública nos bairros, inclusive procuramos escolas em bairros considerados pela população e mídia locais como mais tranquilos. Contudo, não tínhamos podido identificar 20 professores em escolas que atendiam e fomos a um bairro considerado violento, no intuito de encontrar em uma escola pública alunos em conflito com a Lei. Para nossa surpresa também não encontramos e tivemos que procurar outras escolas.

Os dados coletados nesta escola não foram descartados. Fizemos assim uma comparação entre as evocações dos 20 questionários das escolas que atendem, os 20 questionários das escolas que não atendem e os 8 questionários das escolas que não atendem, mas situada em um bairro extremamente violento, segundo a população e mídia local.

Quadro 1 - Comparativo das evocações (≥ 2) nas escolas pesquisadas no estudo piloto

Escolas que não atendem		Não atende em bairro violento		Escolas que atendem	
Aluno	5	Disciplina	4	Insegurança	6
Aprendizagem	5			Aprendizagem	5
Conhecimento	5			Disciplina	4
Trabalho	5	Aprendizagem	2	Violência	4
Compromisso	4			Educação	4
Professor	4	Conhecimento	2	Formação	3
Dedicação	3			Trabalho	3
Ensino	3			Desvalorização	3
Família	3	Violência	2	Sem material	2
Futuro	3			Futuro	2
Gestão	3	Educação	2	Construção	2
Responsabilidade social	3			Amor	2
Transformação	3	Aluno	2	Amizade	2
Baixa remuneração	2			Desmotivação	2
Disciplina	2	Professor	2	Respeito	2
				Sem material didático	2
Formar cidadão	2	Insegurança	2		
				Aluno	2
				Responsabilidade	2

Fonte: pesquisa realizada

Pode-se observar que as palavras que apresentam uma conotação negativa (*violência, insegurança, bagunça, desmotivação*, entre outras), atingem mais de 42% das evocações, tanto nas escolas que atendem, quanto na que não atende mas que se situa em bairro violento. Em contrapartida, nas escolas pesquisadas que não atendem a adolescentes infratores ou apenados, este número não passa de 13%.

Por esse estudo piloto percebemos que o termo indutor *escola*, permitiria que nos aproximássemos da questão inicial sobre a influência da presença de infratores e apenados dentro da escola, e suas repercussões na aprendizagem dos mesmos, particularmente em Matemática.

Concluimos que analisar o contexto em que as escolas estão inseridas a partir de sua Região Administrativa não nos forneceria um quadro real da situação, uma vez que, dentro de uma mesma Região, encontramos bairros com realidades extremamente díspares em relação à condição socioeconômica, principalmente com relação à situação de segurança da população.

A partir das conclusões do estudo Piloto, propusemos a realização da pesquisa em três fases:

- ✓ 1ª fase: o estudo do contexto socioeconômico dos bairros onde estão inseridas as escolas. Para isso a subdividimos em 02 etapas: classificação dos bairros em relação ao índice de criminalidade e em relação à situação de vulnerabilidade social;
- ✓ 2ª fase: realização da pesquisa *in loco* para aplicação dos questionários de associação livre de palavras, em que permanecemos nas escolas pelo período necessário, até que todos os professores fossem interrogados. Nesse período foi possível registrar um pouco do cotidiano daquelas escolas, para que no momento da análise dos dados pudéssemos resgatar esses dados contextuais. Traçamos o perfil das escolas e professores pesquisados através do Tri-croisé disponível no software Trideux. Essa fase foi subdividida em 03 etapas: registro do cotidiano das escolas, perfil das escolas e perfil dos professores;
- ✓ 3ª fase: análise e discussão dos resultados. Subdividimos essa fase em 03 etapas: identificação e análise do campo semântico das representações sociais de Escola, identificação e análise dos possíveis elementos candidatos ao Núcleo Central de Escola, e a identificação de diferenças entre as representações a partir da análise dos Planos Fatoriais gerados pela Análise Fatorial de Correspondências.

Classificação dos bairros quanto à violência

Definida a importância para nossa pesquisa de se controlar a variável violência nos bairros, procuramos a Secretaria de Defesa Social de Alagoas (SEDS) para obter um ranqueamento dos 50 bairros de Maceió no quesito violência. Contudo, a SEDS nos informou que não classifica os bairros pela violência por vários fatores, um deles é a especulação imobiliária. Disponibilizou-se, porém, a explicar os dados disponíveis e entregar um Relatório com relação à violência enquanto crime nos bairros de Maceió, com suas categorizações e classificações. De posse deste material e das explicações, fizemos nossa classificação dos bairros.

Dos grupos de crimes chamados oficiais, ou seja, reconhecidos por qualquer corporação de Defesa Social brasileira, analisamos segundo as explicações da SEDS qual deveria ser escolhida para avaliarmos os bairros de acordo com a criminalidade.

Quanto às definições por grupos de crimes são o CMPO (Crimes de Menor Potencial Ofensivo), CVLI (Crimes Violentos Letais Intencionais), CVP (Crimes Violentos contra o Patrimônio) e CTG (Crimes e Tentativas Gerais), sendo esta última sigla usada internamente por este setor para designar os outros crimes que não se enquadravam nos grupos oficiais.

No grupo CMPO encontram-se os crimes de menor repercussão, mais *brandos*, como difamação, dirigir sem habilitação, jogos de azar, maltratar animais, perturbação do sossego alheio, etc. Então não tomamos como parâmetro classificatório este grupo, por suas naturezas não apresentarem dolo com consequências traumáticas a outrem.

Sobre o CVP, fomos informados pelo Núcleo de Estatística e Análise Criminal da SEDS, que muitas ocorrências de roubo/assalto são feitas no 190 da PMAL (Polícia Militar de Alagoas), porém, quando a polícia chega ao local as vítimas não querem registrar queixas. Isso acontece principalmente em bairros com um nível de escolaridade baixo em que a população tem medo de denunciar por conhecer muitas vezes os algozes e se sentirem intimidadas por eles. Isso acaba

distorcendo os dados do CVP. Esta foi a razão de não o termos utilizado como parâmetro de comparação entre bairros violentos e não violentos. Salientamos que todos os dados passados para nós pela SEDS são de ocorrências registradas pelas vítimas.

Outro dado importante sobre o CVP informado, o de que quando há roubo coletivo, como em um transporte ou em um estabelecimento público, o que se registra é o número de ocorrência e não o número de vítimas. Por exemplo, mesmo que num ônibus tenham sido assaltados 10 passageiros de uma única vez, a ocorrência ao invés de ser 10, é apenas 1.

Com relação ao CVLI, a Secretaria nos informou que no caso de vítimas fatais é registrada a quantidade total de vítimas, logo os índices do CVLI acabam apresentando uma proximidade maior com a realidade vivida pelos moradores segundo nossa análise e as explicações do Núcleo de Estatística da SEDS. Levando-se em consideração estes dados, e que os crimes considerados mais repugnantes pela sociedade são os que resultam em morte da vítima, definimos o CVLI como parâmetro para classificação de bairros violentos e não violentos.

Os bairros considerados violentos foram os 5 primeiros com maior índice de crimes resultantes em morte desde 2008, dentre todos os 50 bairros de Maceió. Os bairros considerados não violentos foram os que tiveram o total de crimes com morte menor que 100 no mesmo período.

Situação de vulnerabilidade social nos bairros considerados violentos e não violentos

Segundo Perona e Rocchi (2001),

Vulnerabilidade não é o mesmo que pobreza, se bem que a inclui. Esta última faz referência a uma situação de carência efetiva e atual, mas a vulnerabilidade transcende esta condição, projetando no futuro a possibilidade de sofrer a partir de certas debilidades que se constatarem no presente (PERONA; ROCCHI, 2001, p.4, tradução nossa).

O Quadro 2 nos mostra um panorama do contexto social em que se encontram os bairros de Maceió separados de acordo com o critério construído de violência.

Quadro 2 - Comparativo entre os bairros considerados violentos e não-violentos

SITUAÇÃO	Densidade Demográfica (média)	Renda Mensal per capita para maiores de 10 anos (média)	Crianças de 5 a 9 anos Alfabetizadas (média)	Escolas Públicas (total)	Zonas de Especial Interesse Social (total)	Habitacões em situação de vulnerabilidade (média)
Não-violentos	4905 hab/km ²	R\$ 514,67	72,4%	43	4	8%
Violentos	12849 hab/km ²	R\$ 252,40	57,5%	98	41	45%

Fonte: Dados do IBGE 2010; SEMPLA; SEEE; SEMED e cálculos da pesquisadora.

A quantidade de escolas públicas é proporcional à densidade demográfica, contudo percebemos que ainda falta mais atuação em políticas públicas para a efetivação da aprendizagem destes alunos nas escolas situadas em bairros violentos.

Visando a inclusão social e a diminuição da desigualdade econômica, o Plano Diretor traça as chamadas ZEIS (Zonas de Especial Interesse Social) que são áreas públicas ou privadas destinadas a segmentos da população em situação de vulnerabilidade social. Estas áreas são classificadas como ZEIS 1, quando o local de assentamento era o já ocupado pela população carente, e ZEIS 2, quando as famílias em situação de precariedade precisam ser reassentadas devido a riscos na área que estão.

Podemos concluir pela pesquisa documental realizada que as comunidades escolares das escolas pesquisadas em bairros considerados violentos estão constantemente na iminência de sofrer constrangimento físico ou moral.

A situação de pobreza extrema, do uso de entorpecentes até mesmo para burlar a fome, de inexistência de espaço para o mínimo conforto em suas casas para estudar, podem influenciar o desempenho escolar dos alunos e a representação que o professor faz destas escolas. Em escolas inseridas em bairros não violentos, mas que recebem alunos que cumprem medidas

socioeducativas ou educativas do Sistema Prisional podem ter o mesmo impacto que escolas que não recebem, mas inseridas no contexto supracitado.

Aplicação dos questionários de associação livre

No questionário de associação livre foi levantado o perfil dos professores pesquisados (formação, idade, sexo, tempo na escola, tempo na educação, disciplina que leciona, vínculo empregatício) e foram pedidas cinco palavras que lhes viessem a mente quando se mencionava a palavra *escola*.

No Quadro 3 temos as palavras mais frequentes evocadas pelos professores pesquisados de acordo com o tipo de escola, se atende ou não aos infratores e apenados. Estes dados foram tratados com a ajuda do software Trideux a partir de uma análise fatorial de correspondências com a finalidade de compreendermos as diferenças e aproximações entre as representações sociais de escola de acordo com as variáveis estudadas.

Quadro 3 - Comparativo da frequência (≥ 10) das palavras evocadas nas Escolas que atendem e nas escolas que não atendem

PALAVRA	Quantidade de palavras mencionadas pelos professores das EQA	PALAVRA	Quantidade de palavras mencionadas pelos professores das EQNA
Aprendizagem	53	Educação	69
Educação	48	Aprendizagem	59
Formação	42	Conhecimento	58
Conhecimento	39	Socialização	24
Disciplina	39	Respeito	22
Responsabilidade	32	Aluno	20
Compromisso	25	Compromisso	19
Trabalho	22	Futuro	19
Família	16	Formação	18
Organização	15	Disciplina	17
Professor	15	Ensino	17

Amizade	15	Cidadania	15
Futuro	13	Trabalho	12
Dedicação	13	Responsabilidade	11
Socialização	12	Organização	11
Segundo lar	12	Professor	10
Desenvolvimento	12	Dedicação	10
Sem estrutura	12	Interação	10
Desvalorização	12	Gestão	10
Cidadania	11	Cultura	10
Qualidade	11		

Legenda: EQA= Escolas que atendem a adolescentes infratores ou apenados.
EQNA = escolas que não atendem a adolescentes infratores ou apenados em nenhum turno.

Resultados e análises dos dados

Em nossa pesquisa utilizamos o software Trideux e a Análise Fatorial por Correspondência para traçar o perfil dos professores e analisar as evocações do questionário de associação livre de palavras. Ao cruzarmos as variáveis atendimento, disciplina e Prova Brasil de Matemática, percebemos que nas Escolas que atendem, o desempenho foi melhor do que nas escolas que não atendem, considerando a média de Alagoas.

Tabela 1 - Cruzamento entre o desempenho das Escolas pesquisadas na Prova Brasil em Matemática, o corpo discente que a Escola recebe e as disciplinas que os pesquisados lecionam (em quantidade de professores)

	ATENDEM				NÃO ATENDEM			
	Abaixo da média de Alagoas	Acima da média de Alagoas e abaixo da Nacional	Acima da média nacional	Total	Abaixo da média de Alagoas	Acima da média de Alagoas e abaixo da Nacional	Acima da média nacional	Total
Português	17	36	0	53	22	21	7	50
Matemática	13	34	0	47	18	22	5	45
Ciências	5	14	0	19	13	8	2	23
Geografia	9	12	0	21	12	9	0	21
História	4	20	0	24	9	7	1	17
Inglês	2	5	0	7	7	4	0	11
Arte	4	6	0	10	9	3	1	13
Ed. Física	1	8	0	9	3	4	0	7
Religião	2	8	0	10	5	8	0	13

Total	57	143	0	200	98	86	16	200
--------------	----	-----	---	-----	----	----	----	-----

Fonte: pesquisa realizada, cruzamento pelo Tri-Croisé

Buscamos uma possível explicação para o baixo desempenho na Prova Brasil, já que a variável atendimento à população específica não se configurava como vilã. Destarte, cruzamos desempenho, disciplina e violência no bairro em que a Escola está inserida.

Tabela 2 - Cruzamento entre o desempenho das Escolas pesquisadas na Prova Brasil em Matemática, o bairro que a escola está inserida e as disciplinas que os pesquisados lecionam (em quantidade de professores)

	BAIRRO VIOLENTO				BAIRRO NÃO VIOLENTO			
	Abaixo da média de Alagoas	Acima da média de Alagoas e abaixo da Nacional	Acima da média nacional	Total	Abaixo da média de Alagoas	Acima da média de Alagoas e abaixo da Nacional	Acima da média nacional	Total
Português	34	20	0	54	5	37	7	49
Matemática	25	14	0	39	6	42	5	53
Ciências	16	6	0	22	2	16	2	20
Geografia	19	6	0	25	2	15	0	17
História	12	9	0	21	1	18	1	20
Inglês	8	2	0	10	1	7	0	8
Arte	11	2	0	13	2	7	1	10
Ed. Física	3	3	0	6	1	9	0	10
Religião	6	4	0	10	1	12	0	13
Total	134	66	0	200	21	163	16	200

Fonte: pesquisa realizada, cruzamento pelo Tri-Croisé

Percebemos que quase 90% das escolas que tiveram desempenho superior à média de Alagoas estão localizadas em bairros não violentos, enquanto que nos bairros violentos 67% das Escolas estão com os piores IDEB do Estado.

Estes resultados nos ajudaram a analisar as evocações dos professores no questionário de associação livre e a compreendermos a relação entre a presença de infratores e apenados e o desempenho nas avaliações em larga escala.

A Figura 1 representa o plano fatorial realizado com as palavras mencionadas pelos professores, pelo menos 4 vezes, no teste de associação livre e as variáveis identitárias dos professores.

A partir das aproximações e oposições identificamos quatro tipos de representações sociais. É possível observar as oposições no fator F1: escolas com piores médias e escolas com melhores médias; em F2: escolas que atendem e escolas que não atendem. Para esta organização em nuvens partimos dos índices de Contribuição da palavra para elaboração do Fator (CPF), o que nos permite identificar aquelas que mais contribuíram para esta organização espacial.

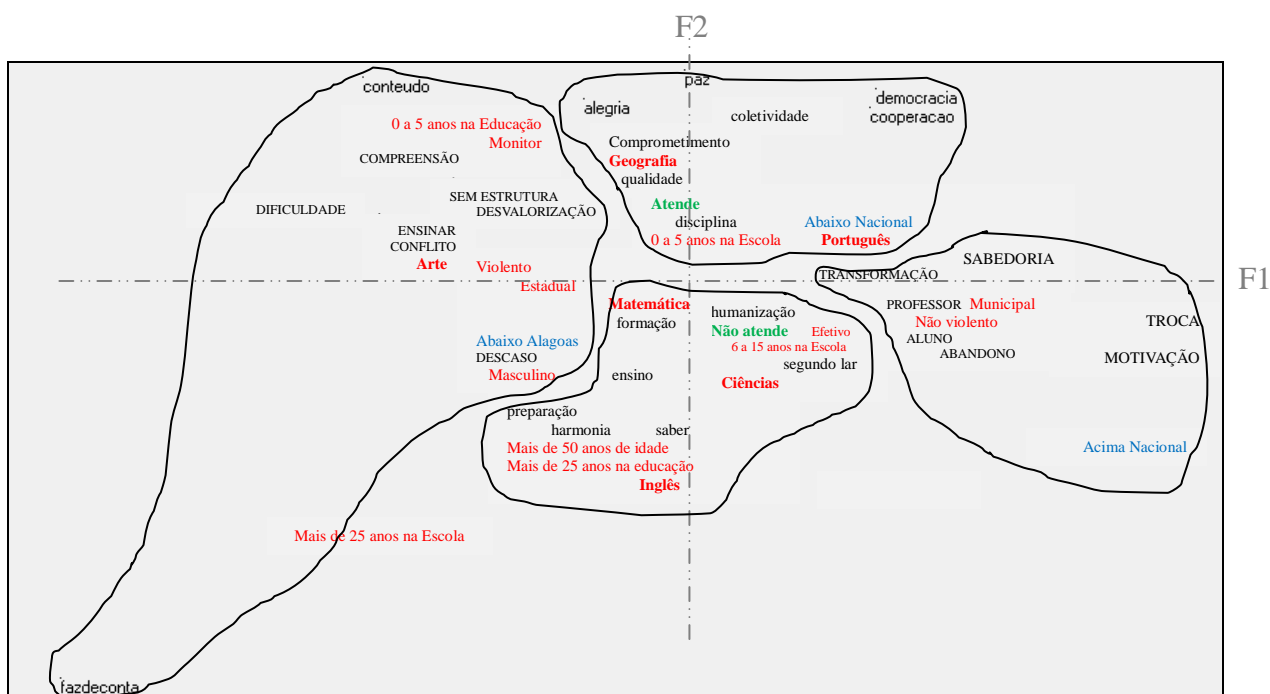


Figura 1 – Plano Fatorial das palavras associadas ao termo indutor ESCOLA

Fonte: pesquisa realizada.

$CPF \geq 15$, $15 \leq CPF1 \leq 83$ e $15 \leq CPF2 \leq 143$. Inércia acumulada: 22,8%. As palavras em maiúsculo pertencem ao fator 1 e em minúsculo ao fator 2. Em fonte vermelha estão as variáveis.

O fator 1, com 12,5% da variância total das respostas, nos mostra que os professores que representam a escola de forma negativa estão nas instituições estaduais, com desempenho **abaixo da média de Alagoas em Matemática** (vale ressaltar que este índice é um dos piores do País), situadas em bairros violentos, do sexo masculino, monitores com pouco tempo no magistério, ensinando Arte, e acreditam que a escola não cumpre seu papel social (*≈ faz de conta* CPF1 83, CPF2 143).

Em nossos registros sobre o cotidiano das escolas percebemos que os professores de Arte e de Educação Física eram os que mais criticavam a falta de estrutura da escola, pela falta de quadras poliesportivas e de material para desenhar (muitas vezes as escolas não tinham nem papel), e pela cobrança em se trabalhar de forma lúdica com os alunos.

A palavra *ensinar* vem associada a *conflito* e próximas à *dificuldade* nas escolas abaixo da média de Alagoas na Prova Brasil de Matemática e em bairros considerados violentos que provavelmente atendem a adolescentes infratores ou apenados. Isso evidencia os resultados de Ribeiro (2008) em que os professores representam o usuário de drogas (infratores e apenados geralmente são consumidores ou vendedores) como um doente, associando sua presença na Escola como sinal de violência/conflito e que “os professores ainda têm dificuldade em enfrentar esta questão com seus alunos” (RIBEIRO, 2008, p.55).

Observamos neste conjunto das escolas abaixo da média de Alagoas e situadas em bairros violentos (=bairros pobres pelo Quadro 2), a relação desempenho escolar ↔ condições socioeconômicas e as objetivações relativas à dificuldade/conflito existente ao ensinar nestes ambientes. De acordo com Marcon (2006),

Observa-se o caráter ideológico deste tipo de representação, uma vez que leva os professores a uma posição passiva e conformista diante do processo de exclusão escolar que sofrem os alunos, principalmente aqueles pertencentes às classes mais pobres. Ao acreditar que o aluno é portador das causas de suas dificuldades, os educadores não questionam a própria prática, nem os condicionantes sociais que fazem perpetuar as desigualdades de condições de vida da população (MARCON, 2006, p.99).

Os professores das Escolas com **melhores colocações na Prova Brasil de Matemática** estão na rede municipal, situadas em bairros não violentos, e representam a escola como um espaço de *troca* (CPF 47), capaz de transmitir conhecimentos/*sabedoria* (CPF 25) para os alunos, porém denunciam um *abandono* (CPF 16) talvez, devido à falta de estrutura física que encontramos nas escolas da rede municipal. Algumas funcionam, inclusive, em residências alugadas. Estes professores acreditam que a escola é um espaço de *transformação* (CPF 16).

No eixo 2, os professores das **escolas que atendem**, com pouco tempo na escola, cujo desempenho é abaixo da média nacional em Matemática, que ensinam Geografia e Português, representam a escola como um espaço para disciplinar (*≈disciplina* CPF 31) e onde os aspectos sócio-morais de *democracia* (CPF 53) e *cooperação* (CPF 33) estão ou deveriam estar presentes.

Ainda no plano superior do eixo 2, observamos características do que seria uma escola de *qualidade* (CPF 24) para os pesquisados. Os resultados encontrados por Cavalcanti e Machado (2010) de que os professores relacionam a escola de qualidade com condições de infraestrutura, recursos humanos, qualidade pedagógica e participação de toda a comunidade escolar, em especial da família, torna-se visível quando os professores reforçam a tríade comprometimento-qualidade-democracia.

No plano inferior do eixo 2, identificamos as **escolas que não atendem**, onde os professores são efetivos, em sua maioria de Matemática e Ciências, que estão de 6 a 15 anos na Escola e com maior idade e tempo no magistério, objetivam a escola como um *segundo lar* (CPF 26), onde existe *harmonia* (CPF 22). Os aspectos cognitivos são ressaltados pelos termos *preparação* (CPF 16) e *formação* (CPF 16), e sua função é de *humanização* (CPF 15) dos sujeitos.

Neste plano (Figura 1) fica clara a diferença entre as representações sociais de Escola para os professores das escolas que atendem e não atendem alunos infratores e apenados. Percebemos que as representações negativas da escola são evidenciadas, sobretudo, pela violência nos bairros e não pelo corpo discente que a frequenta.

Os bairros considerados violentos possuem as escolas com menores desempenhos na Prova Brasil (Tabela 2 e Figura 1) e com uma carga de negatividade e de desafios maiores para os professores. Nos bairros não violentos e que não atendem a infratores e apenados, encontramos as melhores pontuações em Matemática.

Considerações Finais

Buscamos neste artigo apresentar a análise das representações sociais de Escola por professores da rede pública de Maceió, que lecionam em escolas que atendem (EQA) e que não atendem (EQNA) a adolescentes infratores ou apenados, e suas relações com o nível de desempenho escolar em Matemática.

Para os professores das EQA a função social da escola é de disciplinar os alunos, enquanto que nas EQNA o papel da escola é de proporcionar crescimento social e intelectual aos discentes. Percebemos que nas escolas situadas em bairros violentos, com desempenho abaixo da média de Alagoas, e que possuem condições socioeconômicas desfavoráveis, a função da escola é de *ensinar*, independente se o aluno vai aprender ou não, o professor deve cumprir o *conteúdo* da disciplina. Dentro desta perspectiva tradicional na qual se prioriza o planejamento conteudista e fora do contexto social, há uma tendência à perpetuação da pobreza, e logo a escola não é vista como um mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais, e sim, como um mecanismo de imobilidade intelectual e social, assumindo uma função de *faz de conta*.

Ressaltamos que nas escolas em condições socioeconômicas desfavoráveis, existe também uma variável que é a falta de estrutura das escolas, tanto física quanto humana, que influencia negativamente os resultados. Todavia, a falta de estrutura física muitas vezes é devido à violência dos estudantes contra o próprio patrimônio público, e a falta de estrutura humana se deve a rotatividade de professores destas escolas, como podemos perceber a maioria é formada por monitores.

A violência nos bairros se reflete na escola no momento que se tem uma comunidade que desconsidera a escola como mecanismo de ascensão social, e resolve seus conflitos internos e externos, por meio da depredação do patrimônio escolar e da agressão física e moral aos que tentam ajustar seu comportamento às regras de conduta da sociedade.

Uma medida para a melhoria da situação nestas escolas seria um trabalho integrado entre família, escola e sociedade, uma vez que a família é a primeira célula de convivência do indivíduo e junto com a escola vai instrumentalizá-lo para viver dentro das normas sociais.

Acreditamos que uma sociedade assim formada, saberá valorizar o trabalho dos professores e sua importância para o crescimento sócio-moral dos cidadãos.

À guisa de conclusão, afirmamos que a escola se direciona sim, para os alunos infratores e apenados, que o impacto negativo no desempenho escolar está atrelado ao índice de violência nos bairros que as escolas estão inseridas e não à presença deste grupo específico de alunos.

Notas

* Graduada em Matemática e especialista em Gestão Escolar pela UFAL, mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE. Professora da rede pública estadual e municipal de Maceió/Alagoas, SEE/AL. E-mail: natercia.lobes@ufpe.br.

** Graduada em Matemática pela UFPE, mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela UFPB e doutora em Sciences de Leducation - Université de Paris V (Sorbonne). Professora Titular do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e da Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação, UFPE. E-mail: limaia@ufpe.br

¹ Usaremos o termo apenado, conforme o Dicionário Jurídico Brasileiro, para designar os indivíduos condenados à pena que frequentam escolas fora do presídio por estarem no regime semiaberto ou aberto.

Referências

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Defesa Social. **Relatório nº 01/2012 (SCE) de Levantamento Estatístico de Crimes no período de 2008 a 2011**. Maceió, AL: Núcleo de Estatística e Análise Criminal, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Relação das Escolas da 1ª, 13ª, 14ª e 15ª CRE**. Maceió, AL: Superintendência de Gestão Escolar, 2011. Disponível em: <[HTTP://www.educacao.al.gov.br/coordenadorias-regionais-cres-1a-13a-14a-15a-coordenadoria](http://www.educacao.al.gov.br/coordenadorias-regionais-cres-1a-13a-14a-15a-coordenadoria)>. Acesso em: 06 maio 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ARONE, Mariangélica. **Sentidos e significados da escola para adolescentes em semiliberdade**. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011 [Trabalho original publicado em 1977].

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 6ª Ed. São Paulo: Rideel, 2008. (Coleção de Leis Rideel).

GILLY, Michel. As Representações Sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001. P. 321-341.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: Editora UERJ, 2001. P. 17-43.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Relação das Escolas da Rede Municipal de Maceió**. Maceió, AL: Coordenação Geral de Recursos Humanos, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relação das Escolas da Rede Municipal de Maceió**. Maceió, AL: Coordenação Geral de Recursos Humanos, 2011.

_____. Secretaria Municipal Planejamento e Desenvolvimento. **Resultados do Censo Demográfico de 2010 por Bairros de Maceió**. Maceió, AL: Núcleo de Informação e Estatística, 2011.

_____. Secretaria Municipal Planejamento e Desenvolvimento. Mapa das Regiões administrativas de Maceió. Maceió, AL: Núcleo de Informação e Estatística, 2011.

MAIA, Lícia S. L. Matemática concreta x Matemática abstrata: mito ou realidade? In: ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000.

_____. Vale a pena ensinar Matemática. In: BORBA, Rute; GUIMARÃES, Gilda (Orgs.). **A pesquisa em educação Matemática: repercussões em sala de aula**. Recife, PE: Cortez, 2009. P. 13-57.

MARCON, Patrícia F. R. **Exclusão Escolar**: representações sociais de professores e gestores escolares. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

PERONA, Nélide B.; ROCCHI, Graciela I. Vulnerabilidad y Exclusión social: Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. **Revista Kairos**, Programa de Pós Graduação da Universidad Nacional de San Luis, San Luis, AR, ano 5, n. 8, p. 1-11, jul/dez 2001.

RIBEIRO, Fátima R. M. **Drogas e alunos usuários de drogas na escola: estudo das representações sociais de professores do ensino médio da rede pública de São Paulo.** 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro, RJ: Editora UERJ, 1998.