

**ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI:  
O desempenho em Matemática e os sentidos compartilhados pelos  
professores sobre a Escola**

**Natercia de Andrade Lopes Neta**

Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL)  
Gerência de Organização do Currículo Escolar - GEORC - SEE/AL  
tercinhalopes@hotmail.com

**Lícia de Souza Leão Maia**

Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais –  
Centro de Educação – UFPE  
limaia@ufpe.br

**Resumo**

O artigo é um recorte da dissertação de Mestrado que teve como objetivo analisar as representações sociais (RS) de Escola por professores da rede pública de Maceió, que lecionam em escolas que atendem (EQA) e escolas que não atendem (EQNA) a adolescentes em conflito com a Lei, e suas relações com o nível de desempenho escolar em Matemática. Esta pesquisa foi desenvolvida em trinta e uma escolas da rede pública de Maceió, com professores do 6º ao 9º ano, totalizando 400 professores. Percebemos que existem diferenças entre as RS de escola para professores das escolas que atendem e das escolas que não atendem a adolescentes em conflito com a Lei. Porém esta diferença não tem impacto negativo no desempenho escolar na Prova Brasil de Matemática. Nas EQA destaca-se a função social de disciplinar os alunos, enquanto que nas EQNA o papel da escola é de proporcionar crescimento social e intelectual aos alunos. O que impacta os resultados da escola em Matemática é, sobretudo, o índice de violência nos bairros em que as escolas estão inseridas.

**Palavras-Chave:** Desempenho em Matemática. Representações Sociais de Professores. Adolescentes em conflito com a Lei.

## TEENS IN CONFLICT WITH THE LAW:

### Their performance in mathematics and the senses shared by teachers about the school

#### Abstract

The paper is a side view of the Master's thesis aimed to analyze the social representations (SR) School for public school teachers of Maceió, who teach in schools that attend (STA) and schools that not attend (STNA) adolescents in trouble with the law, and their relationships with the level of academic performance in mathematics. This research was developed in thirty-one public schools in Maceió, with teachers from 6th to 9th grade, totaling 400 teachers. We realize that there are differences between the SR of school for teachers in schools that attend and schools that do not attend adolescents in conflict with the Act. However this difference has no negative impact on school performance in Brazil Mathematical Proof. In STA highlight the social function of disciplining students, while in STNA the role of the school is to provide social and intellectual growth for students. What impacts the results of the school in mathematics is above the level of violence in the neighborhoods where the schools are located.

**Keywords:** Performance in Mathematics. Social Representations of Teachers. Adolescents in conflict with the law.

#### Introdução

A experiência profissional em uma escola que atende a alunos em conflito com a Lei<sup>1</sup>, com alto índice de reprovação, de maneira particular na disciplina de Matemática, e com um dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do país, suscitou reflexões sobre os fatores que influenciam o fracasso escolar em Matemática.

O descontentamento de alguns professores ao entrarem nessa 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 e poucas chances profissionais, instigava questionamentos: qual a função social da Escola para esses professores? A Escola não se destinaria a estes alunos que já cometeram infração ou crime? As adequações metodológicas de ensino realizadas pelos professores de Matemática, ao se sentirem ameaçados pela presença desse grupo específico na escola, interferem no baixo aprendizado dos alunos?

Algumas das respostas a essas indagações estavam atreladas aos sentidos compartilhados pelos professores acerca da Escola, à maneira de ver um objeto, à

---

<sup>1</sup> Termo jurídico utilizado para designar jovens que cometeram infrações/crimes (ACQUAVIVA, 2009).

consolidação de discursos coletivos e à formação do senso comum. Essas são as principais características das Representações Sociais (RS) que justificam a abordagem da problemática a partir desse referencial.

Entendemos que as RS são expressões de um objeto por indivíduos ou grupos, construídas a partir de uma visão consensual da realidade e cujos sentidos são compartilhados pelos membros deste grupo tornando-se “um guia para ações e trocas cotidianas” (JODELET, 2001, p. 21).

Assim, fixamos nosso objetivo na análise das representações sociais de Escola por professores da rede pública de Maceió que lecionam em escolas que atendem e que não atendem a adolescentes em conflito com a Lei e as possíveis relações dessas representações com o nível de desempenho escolar em Matemática, identificado a partir dos resultados da Prova Brasil.

Supúnhamos que existissem diferenças entre as RS de escola para os professores em função de a escola receber ou não este grupo específico e que a presença de alunos em conflito com a Lei tem um impacto negativo no desempenho da escola.

A pesquisa foi desenvolvida junto a 400 professores da rede pública de Maceió, 200 de escolas que atendem a adolescentes em conflito com a Lei e 200 de escolas que não atendem, no total de 31 escolas localizadas em 14 bairros distintos da cidade de Maceió.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), e para análise dos dados o software Trideux e a técnica de análise de conteúdo através de categorizações de Bardin (2011).

Neste artigo, apresentamos o estudo do Campo Semântico do termo indutor Escola, onde é possível analisar as relações entre a presença de alunos em conflito com a Lei e o desempenho em Matemática aferido pela Prova Brasil, através dos sentidos compartilhados pelos professores acerca da Escola.

## **O desempenho escolar em Matemática**

As avaliações em larga escala vêm demonstrando o baixo desempenho que alunos, de todos os níveis de ensino, alcançam em Matemática. Estas avaliações unem questões teóricas e práticas que permitem analisar se o aluno está preparado para utilizar o que aprendeu na escola no dia a dia.

A Prova Brasil aplicada desde 2005, com foco na resolução de problemas e em leitura, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica,

avalia alunos da Educação Fundamental no 5º e no 9º ano e acontece de forma universal em escolas públicas com mais de 20 alunos por série. As áreas avaliadas são as de Linguagem e Matemática. Para cada uma destas áreas temos escalas que indicam o que os alunos dominam que permitem a identificação de ações para melhoria da dimensão ensino e aprendizagem.

Escolhemos a Prova Brasil para servir de parâmetro comparativo por dois motivos: primeiro por avaliar os alunos de forma universal, ou seja, todos os alunos, das turmas do 5º ou 9º ano com mais de 20 estudantes, são avaliados – diferentemente das outras avaliações em larga escala de Matemática a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) que são realizados de forma amostral. O segundo motivo é que a média de desempenho na Prova Brasil de Matemática é um dos fatores que compõem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Vale salientar que a escola que motivou a pesquisa possuía um dos menores índices do país e uma das menores notas na Prova Brasil de Matemática.

### **O Encontro da Teoria das Representações Sociais (TRS) com a Problemática Inicial**

No projeto de pesquisa buscávamos identificar os fatores que influenciavam o processo de ensino e aprendizagem em matemática em uma escola que atende a adolescentes em conflito com a Lei e com um dos menores IDEB do país. 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 TRS entendemos que poderíamos expandir o projeto, buscar comparações para fundamentar nossas análises, perceber o cotidiano dessas escolas, identificar possíveis fatores/elementos que agem no processo educativo e interferem em seus resultados, e compreender condutas que orientavam os professores que lecionavam em escolas com esse grupo de alunos comparando-as com aquelas que não atendem a essa clientela. Enfim, identificar possíveis relações entre os aspectos acima mencionados e o desempenho escolar.

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. Percebemos que através do estudo das representações sociais, é possível identificar as funções, as implicações e as contradições existentes entre a ação educativa e os sistemas de representação.

De acordo com Moscovici (2010, p. 210), as representações sociais apresentam “uma *rede* de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias”. Era essa rede, envolta do contexto, que pretendíamos compreender.

Segundo Deschamps, Lorenzi-Cioldi e Meyer (1972 *apud* GILLY, 2001, p. 321), 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”.

Ao focar um objeto de investigação científica nas representações sociais, busca-se descrevê-lo, analisá-lo, explicá-lo em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. Segundo Sá (1998, p. 22), 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.

Para se analisar as representações sociais de escola por professores que atendem a adolescentes em conflito com a Lei e sua relação com o desempenho escolar em Matemática, como propôs nossa pesquisa, é necessário compreender o contexto social 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 torna-se 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 os significações acerca da escola vão influenciar o agir, o sentir e o pensar desse grupo.

O que o professor pensa sobre a escola, como ele a representa, a imagem que ele imprime em sua mente sobre ela são influenciados pela forma como ele vê os partícipes 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. Para compreender esta teia de sentidos que perpassa as representações, segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 20), é necessário

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.

Na visão de Maia (2009, p. 21),

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.

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.

Compreendemos que as RS explicam como se forma o conhecimento do senso comum, e permitem entendermos como os sujeitos criam informações e se familiarizam com o desconhecido – no caso da nossa pesquisa, a presença de alunos em conflito com a Lei na escola – através das crenças e opiniões sobre um objeto social, como a escola.

Após esta imersão na TRS, o nosso objeto de estudo fixou-se na relação entre a presença de alunos em conflito com a Lei e o desempenho escolar em Matemática, analisado à luz da TRS.

## **Percurso Metodológico e Resultados**

Planejamos realizar um estudo piloto com 40 professores de escolas distintas das que exercíamos a profissão, e que atendiam e que não atendiam a adolescentes em conflito com a Lei. Pensávamos encontrar as escolas frequentadas por adolescentes infratores, sobretudo, em bairros considerados violentos pela população e mídia local, e as outras em bairros com menores ocorrências policiais.

Uma escola que visitamos, inserida em um bairro considerado violento pela população, não atendia a essa clientela. Ao analisarmos as evocações percebemos que as palavras mencionadas pelos professores dessa escola eram idênticas ou muito semelhantes às evocações dos professores que estavam em escolas que atendiam.

Vimos então que seria importante controlar a variável violência nos bairros para identificar e analisar as percepções dos professores sobre a Escola que atendia a adolescentes em conflito com a Lei.

A partir das conclusões do estudo piloto, dividimos a pesquisa em três fases:

- 1ª fase: estudo do contexto socioeconômico dos bairros onde estão inseridas as escolas. Essa fase foi subdividida em 02 etapas: classificação dos bairros em relação ao índice de criminalidade e em relação à situação de vulnerabilidade social;

- 2ª fase: pesquisa *in loco* para aplicação do questionário de associação livre<sup>2</sup>. Permanecemos nas escolas pelo período necessário, até que fossem pesquisados todos os professores. Foi então possível registrar um pouco do cotidiano daquelas escolas, para que no momento da análise dos dados pudéssemos resgatar esses dados situacionais. Traçamos o perfil das escolas e dos professores pesquisados através do Tri-croisé<sup>3</sup> 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 dados. 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 dessas representações, e a identificação de diferenças entre as representações a partir da Análise Fatorial de Correspondência.

Apresentamos, neste artigo, os estudos até a 1ª etapa da 3ª fase da pesquisa.

## **Primeira fase da pesquisa: Identificação do perfil dos bairros**

### **Etapa 1: Classificação com relação à violência**

Classificamos os bairros de acordo com o índice de criminalidade. Identificamos junto à Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS) os grupos de crimes chamados oficiais, ou seja, reconhecidos por qualquer corporação de Defesa Social Brasileira, e analisamos qual deles representaria, de forma mais próxima da realidade, a situação da violência nos bairros.

Quanto às definições por grupos de crimes oficiais temos os Crimes de Menor Potencial Ofensivo (CMPO), Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), Crimes Violentos

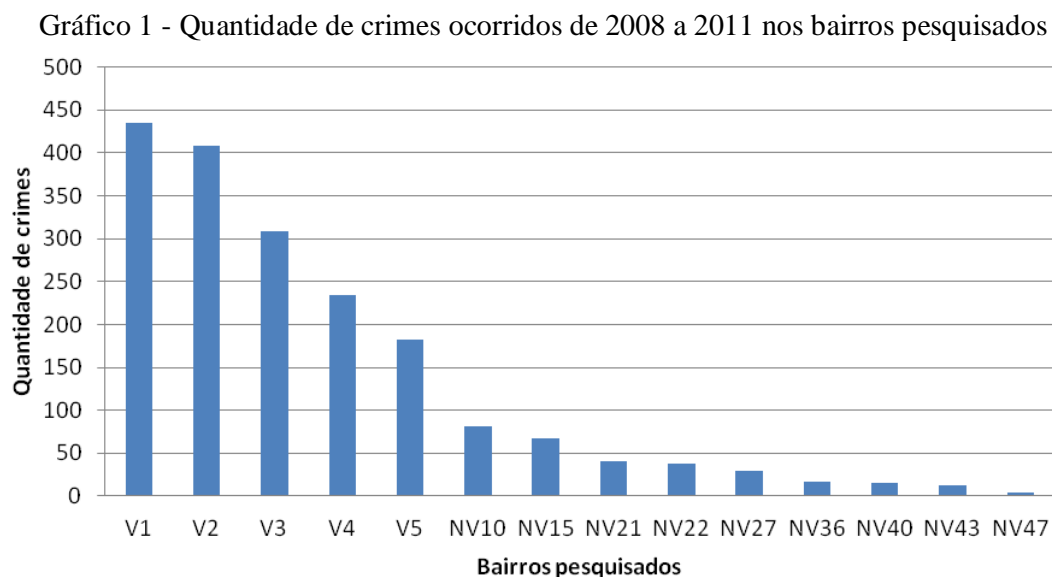
<sup>2</sup> No questionário de associação livre pedimos que os professores escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente quando lessem o termo indutor escola.

<sup>3</sup> Parte do software Trideux responsável por fazer as análises estatísticas descritivas das variáveis.

contra o Patrimônio (CVP) e Crimes e Tentativas Gerais (CTG), sendo esta última sigla usada internamente por esse setor para designar os outros crimes que não se enquadravam nos grupos oficiais.

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. Levando-se em consideração esses 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 do grau de violência dos bairros.

Os bairros classificados como violentos foram os cinco 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, conforme gráfico a seguir.



Fonte: Construção a partir dos dados da SEDS.

Legenda: V: bairro considerado violento e NV bairro considerado não violento, com suas respectivas colocações.



## Etapa 2: Situação de Vulnerabilidade Social nos bairros considerados violentos e não violentos

Segundo Perona e Rocchi (2001, p. 4),

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 constataam no presente (tradução nossa).

Na Tabela 1, apresentamos um panorama da situação em que estão os bairros considerados por nós como violentos e não violentos.

Tabela 1 - Comparativo entre os bairros considerados violentos e não-violentos

| Situação do bairro | Densidade demográfica (média hab/km <sup>2</sup> ) | Renda mensal per capita para maiores de 10 anos (média R\$) | Crianças de 5 a 9 anos alfabetizadas (percentual) | Escolas públicas (total) | Zonas de Especial Interesse Social (total) | Habitações em situação de vulnerabilidade (percentual) |
|--------------------|--|---|---|--------------------------|--|--|
| Não-violentos      | 4905   | 515   | 72  | 43                       | 4  | 8  |
| Violentos          | 12849  | 252   | 58  | 98                       | 41   | 45   |

Fonte: Construção a partir dos dados do IBGE (2010), SEMAS, SEMPLA, SEE, SEMED.

Através da pesquisa documental realizada nesta etapa, identificamos que as comunidades das escolas pesquisadas em bairros considerados violentos estão em condições socioeconômicas desfavoráveis e com potencial de risco de vulnerabilidade social, conforme definem Perona e Rocchi (2001).

### Segunda fase da pesquisa: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

#### Etapa 1: Registros do cotidiano das escolas pesquisadas

Pelos registros realizados durante a coleta do questionário de associação livre nas 31 (trinta e uma) escolas, o que nos chamou atenção foi a quantidade de escolas com ausência de gestores e coordenadores, o que atrasava em quase uma hora o início das aulas. Alguns professores esperavam os diretores e coordenadores para conseguir material didático, outros já com o material não entravam porque diziam que não tinham como conter os alunos nos corredores.

Muitas escolas possuíam enorme carência de funcionários e professores. Em algumas, os pais de alunos se revezavam na limpeza das salas de aula, banheiros e pátio. Também encontramos escolas em que a merenda dos alunos era feita e distribuída pela direção da escola porque não havia merendeiras, geralmente esta merenda era menos nutritiva. De acordo com os alunos, era constituída por bolacha e suco.

Independente das escolas atenderem a alunos em conflito com a Lei ou da situação de violência nos bairros, observamos a reivindicação dos professores por um quadro completo de funcionários refletido nas evocações: sem funcionário, sem gestão, sem coordenação, sem professores, quadro incompleto e sem profissionais.

Na rede municipal, por serem escolas de menor porte e em sua maioria atenderem do 1º ao 5º ano e poucas do 6º ao 9º, ou seja, alunos menores de idade e com a presença mais efetiva dos pais, a dificuldade acima mencionada não é tão presente, mesmo que estejam inseridas em comunidades com alta vulnerabilidade social.

As escolas estaduais possuíam estrutura física maior que as escolas municipais, possuindo quadra de esportes; sala de vídeo; equipamentos eletrônicos de suporte às aulas e laboratório de ciências. Apenas 01 escola da rede municipal não possuía biblioteca.

A estrutura física das escolas da rede municipal era precária em sua maioria, escolas com poucas salas de aula, no máximo 10; quadros a giz; sem quadra de esporte. As poucas que possuíam quadra não era possível utilizá-la por se encontrarem ao lado das salas de aula ou por serem descobertas.

A maioria das escolas municipais se localiza em áreas de difícil acesso, ou seja, o transporte urbano não passa por elas e os professores recebem uma gratificação de R\$100,00 por mês para se locomoverem até elas.

Sobretudo as escolas que se encontravam em bairros violentos foi detectada uma situação caótica: depredação do patrimônio escolar com pichações pela escola, carteiras quebradas e até sendo arremessadas de um andar a outro pelos alunos; histórico de sequestro, de morte, de atentados à bala e de ameaça aos funcionários da escola; brigas com alunos ensanguentados; incêndio, possivelmente provocado pelos alunos; professores sem motivação para ensinar, o que culminava em aulas mais curtas, ou seja, o professor demorava a entrar na sala e saía antes de terminar o tempo de aula.

## **Etapa 2: Perfil das escolas pesquisadas quanto à presença de alunos em conflito com a Lei**

Dentre as escolas pesquisadas da rede estadual e da rede municipal, percebemos que a primeira foi a que mais matriculou adolescentes em conflito com a Lei no ano de 2011, totalizando 73 alunos, 51% a mais que as escolas municipais. Uma explicação para isso se deve ao fato da rede estadual atender em sua maioria do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e muitos alunos em conflito com a Lei que se encontram defasados optam por estudar nesta rede pois é mais fácil a adaptação devido à sua compleição física por serem mais velhos.

Excluindo o número de alunos atendidos pelo Núcleo Estadual de Atendimento Socioeducativo (NEAS) que estão em regime fechado, dos alunos em conflito com a Lei matriculados na rede pública de Maceió, 56% estão estudando em escolas inseridas em bairros considerados por nós como violentos.

## **Etapa 3: Perfil dos professores pesquisados**

O corpo docente das escolas pesquisadas é formado, em sua maioria, por professores do sexo feminino, acima dos 41 anos, e que lecionam Matemática e Língua Portuguesa.

De modo geral, nas escolas que atendem, temos mais professores efetivos do que nas escolas que não atendem. Com relação aos professores de Matemática, observamos a mesma proporção entre o número de efetivos e monitores nas escolas que atendem. Nas escolas que não atendem, este número é 50% superior.

Dos professores pesquisados, 50% são efetivos com tempo de serviço entre 6 e 25 anos na Educação. Na Escola, os professores efetivos de Matemática, neste intervalo, são de 96%. Este número para os monitores é bem inferior, apenas 7% deles possuem entre 6 a 25 anos na Educação e na Escola; nenhum deles tem mais de 25 anos de profissão; o número de professores monitores de Matemática, neste intervalo, é de 49%.

Ao cruzarmos a disciplina que o professor leciona, o atendimento na escola e o desempenho na Prova Brasil de Matemática<sup>4</sup> (Tabela 2), percebemos que nas escolas que não atendiam (EQNA) o desempenho na Prova Brasil estava tão abaixo da média quanto nas

---

<sup>4</sup> Para analisar o desempenho das escolas pesquisadas na Prova Brasil de Matemática do ano de 2011, dividimos as notas alcançadas por elas em três níveis: notas abaixo da média do Estado de Alagoas (onde a pesquisa foi realizada), notas acima da média do Estado de Alagoas, mas abaixo da média Nacional, e notas acima da média Nacional.

escolas que atendiam (EQA) a adolescentes em conflito com a Lei, contradizendo aquilo que pensávamos ao iniciar essa pesquisa.

Tabela 2 - Cruzamento entre desempenho, atendimento e disciplina (em quantidade de professores)

| Disciplinas  | Nível de desempenho das escolas pesquisadas |  |                         |       |                            |  |                         |       |
|--------------|---|--|-------------------------|-------|----------------------------|--|-------------------------|-------|
|              | Escolas que atendem                         |  |                         |       | Escolas que 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    |
| <b>Total</b> | 57  | 143  | 0                       | 200   | 98                         | 86   | 16                      | 200   |

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras, cruzamento pelo Tri-Croisé

Buscamos uma possível explicação para o baixo desempenho na Prova Brasil, já que a variável atendimento não se configurava como vilã. Destarte, cruzamos desempenho, disciplina e violência no bairro em que a Escola está inserida. O resultado encontra-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Cruzamento entre desempenho, violência e disciplina (em quantidade de professores)

| Disciplinas  | Nível de desempenho das escolas pesquisadas |  |                         |       |                            |  |                         |       |
|--------------|---|--|-------------------------|-------|----------------------------|--|-------------------------|-------|
|              | 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    |
| <b>Total</b> | 134   | 66   | 0                       | 200   | 21                         | 163  | 16                      | 200   |

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras, 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. Na realidade, a variável que parece mais influenciar o desempenho dos alunos é o nível de violência do bairro onde a escola está inserida.

Na próxima fase da pesquisa, analisamos os sentidos compartilhados por estes professores acerca da Escola; as RS de Escola para os professores das Escolas que atendem e que não atendem; semelhanças e diferenças entre estas representações e identificação de características destes professores e das Escolas.

### Terceira fase da pesquisa: Análise das Evocações do Questionário de Associação Livre Campo Semântico do termo indutor escola

Quadro 1 - Palavras evocadas pelos professores para o termo indutor Escola com frequência maior ou igual a 4

|   |     |                |    |                      |   |                 |   |                       |   |
|---|-----|----------------|----|----------------------|---|-----------------|---|-----------------------|---|
| Educação  | 117 | Sem estrutura  | 18 | Integração           | 9 | Comprometimento | 6 | Coletividade          | 5 |
| Aprendizagem  | 112 | Gestão         | 17 | Esperança            | 8 | Indisciplina    | 6 | Desestimulo           | 5 |
| Conhecimento  | 97  | União          | 17 | Violência            | 8 | Desafio         | 6 | Leitura               | 5 |
| Formação  | 60  | Amor           | 17 | Comunidade           | 8 | Vida            | 6 | Parceria              | 5 |
| Disciplina  | 56  | Desvalorização | 15 | Convivência          | 8 | Comunicação     | 5 | Humanização           | 4 |
| Compromisso   | 44  | Oportunidade   | 14 | Estrutura física     | 8 | Estresse        | 5 | Interdisciplinaridade | 4 |
| Responsabilidade  | 43  | Competência    | 14 | Sociedade            | 8 | Informação      | 5 | Motivação             | 4 |
| Socialização  | 36  | Cultura        | 14 | Espaço               | 8 | Progresso       | 5 | Recursos              | 4 |
| Trabalho  | 34  | Desorganização | 14 | Abandono             | 7 | Aprendizado     | 5 | Superação             | 4 |
| Futuro  | 32  | Qualidade      | 13 | Participação         | 7 | Base            | 5 | Troca                 | 4 |
| Aluno   | 29  | Transformação  | 13 | Companheirismo       | 7 | Desmotivação    | 5 | Apoio                 | 4 |
| Respeito  | 29  | Construção     | 12 | Criatividade         | 7 | Dificuldade     | 5 | Faz de conta          | 4 |
| Cidadania   | 26  | Mudança        | 12 | Lazer                | 7 | Diversidade     | 5 | Liberdade             | 4 |
| Organização   | 26  | Crescimento    | 11 | Descaso              | 7 | Preparação      | 5 | Relacionamento        | 4 |
| Ensino  | 26  | Sabedoria      | 11 | Cooperação           | 7 | Projeto         | 5 | Valores               | 4 |
| Professor   | 25  | Acolhimento    | 9  | Desestrutura         | 6 | Alegria         | 5 | Conflito              | 4 |
| Família   | 24  | Saber          | 9  | Harmonia             | 6 | Conteúdo        | 5 | Desempenho            | 4 |
| Dedicação   | 23  | Importante     | 9  | Depósito             | 6 | Equipe          | 5 | Ensinar               | 4 |
| Segundo lar   | 20  | Insegurança    | 9  | Paciência            | 6 | Experiência     | 5 | Paz                   | 4 |
| Amizade   | 20  | Planejamento   | 9  | Sem Recursos Humanos | 6 | Obsoleta        | 5 | Valorização           | 4 |
| Desenvolvimento   | 20  | Democracia     | 9  | Compreensão          | 6 | Prioridade      | 5 | Fundamental           | 4 |
| Interação   | 19  | Estudo         | 9  | Livro                | 6 | Solidariedade   | 5 | Diálogo               | 4 |
| <b>Total de palavras:</b> 2000 (inclusive as de frequências menores que 4), 1550 (exclusive as de frequências menores que 4)          |     |                |    |                      |   |                 |   |                       |   |
| <b>Total de palavras diferentes:</b> 430 (inclusive as de frequências menores que 4), 110 (exclusive as de frequências menores que 4) |     |                |    |                      |   |                 |   |                       |   |

Fonte: Pesquisa realizada.

Dentre as palavras que compõem o campo semântico (Quadro 1) podemos observar algumas que se referem a aspectos atitudinais e procedimentais para o desenvolvimento da função docente, como *compromisso, responsabilidade, organização, planejamento*<sup>5</sup>. Os sentimentos que os professores nutrem pela escola são dicotômicos, de um lado eles se sentem em casa, em um ambiente de *amizade, união, harmonia*, e por outro, se sentem *desvalorizados e inseguros*.

A escola é vista como uma oportunidade de crescimento para os alunos, de futuro acompanhado de mudanças em sua realidade. Os termos *família, respeito, organização, interação, qualidade, participação e disciplina* parecem imprescindíveis para o exercício da função docente e para a concretização destas perspectivas de transformação.

Elementos pertencentes ao cotidiano escolar no âmbito da estrutura e do funcionamento da escola são destacados pelos docentes, como *gestão, família, comunidade, democracia, espaço, estudo, trabalho, professor, aluno*. Algumas funções cognitivas da escola podem ser apontadas, tais como *educar, gerar aprendizagens e construir conhecimento*.

Organizamos as evocações apresentadas no Campo Semântico em 6 categorias que contemplaram os aspectos acima mencionados. Ressaltamos que foram imprescindíveis os registros do cotidiano da escola que fizemos durante a aplicação do questionário de associação livre para classificarmos as palavras dentro destas categorias. Estes permitiram o resgate do contexto da escola e alguns sentidos compartilhados pelos professores durante os dias de coleta.

Desta forma, os sentidos que emergiam das palavras, levando-se em consideração as observações feitas durante a coleta, puderam ser classificados segundo as seguintes dimensões: cognitivo-intelectual, sócio-moral, sócio-afetiva, estrutural-institucional e finalística.

Ao fazermos um ranqueamento das palavras mais evocadas pelos professores das Escolas que atendem a adolescentes em conflito com a Lei e pelos professores das escolas que não atendem a este grupo específico, percebemos que há variações semânticas e de frequência.

---

<sup>5</sup> No decorrer do texto destacamos em itálico os termos evocados pelos professores e que compõem o Quadro 1.

Quadro 2 - Comparativo da frequência ( $\geq 10$ ) das palavras evocadas nas Escolas que atendem e nas escolas que não atendem

| PALAVRAS                                  | Quantidade de palavras mencionadas pelos professores das EQA | PALAVRAS                                  | Quantidade de palavras mencionadas pelos professores das EQNA |
|---|--|---|---|
| Aprendizagem <input type="checkbox"/>     | 53   | Educação <input type="checkbox"/>         | 69  |
| Educação <input type="checkbox"/>         | 48   | Aprendizagem <input type="checkbox"/>     | 59  |
| Formação <input type="checkbox"/>         | 42   | Conhecimento <input type="checkbox"/>     | 58  |
| Conhecimento <input type="checkbox"/>     | 39   | Socialização <input type="checkbox"/>     | 24  |
| Disciplina <input type="checkbox"/>       | 39   | Respeito <input type="checkbox"/>         | 22  |
| Responsabilidade <input type="checkbox"/> | 32   | Aluno <input type="checkbox"/>            | 20  |
| Compromisso <input type="checkbox"/>      | 25   | Compromisso <input type="checkbox"/>      | 19  |
| Trabalho <input type="checkbox"/>         | 22   | Futuro <input type="checkbox"/>           | 19  |
| Família <input type="checkbox"/>          | 16   | Formação <input type="checkbox"/>         | 18  |
| Organização <input type="checkbox"/>      | 15   | Disciplina <input type="checkbox"/>       | 17  |
| Professor <input type="checkbox"/>        | 15   | Ensino <input type="checkbox"/>           | 17  |
| Amizade <input type="checkbox"/>          | 15   | Cidadania <input type="checkbox"/>        | 15  |
| Futuro <input type="checkbox"/>           | 13   | Trabalho <input type="checkbox"/>         | 12  |
| Dedicação <input type="checkbox"/>        | 13   | Responsabilidade <input type="checkbox"/> | 11  |
| Socialização <input type="checkbox"/>     | 12   | Organização <input type="checkbox"/>      | 11  |
| Segundo lar <input type="checkbox"/>      | 12   | Professor <input type="checkbox"/>        | 10  |
| Desenvolvimento <input type="checkbox"/>  | 12   | Dedicação <input type="checkbox"/>        | 10  |
| Sem estrutura <input type="checkbox"/>    | 12   | Interação <input type="checkbox"/>        | 10  |
| Desvalorização <input type="checkbox"/>   | 12   | Gestão <input type="checkbox"/>           | 10  |
| Cidadania <input type="checkbox"/>        | 11   | Cultura <input type="checkbox"/>          | 10  |
| Qualidade <input type="checkbox"/>        | 11   |   |   |

Legenda: EQA= Escolas que atendem a adolescentes em conflito com a Lei.

EQNA = escolas que não atendem a adolescentes em conflito com a Lei em nenhum turno.

Dimensão cognitiva ou intelectual

Dimensão estrutural ou institucional

Dimensão sócio-afetiva

Dimensão finalística

Dimensão sócio-moral

Nas EQA, chamam atenção as dimensões sócio-moral e sócio-afetiva presentes nas representações dos professores.

A escola exerce sua função de *disciplinar* e proporcionar um *futuro* aos alunos perante regras de conduta rígidas, onde são cobrados *responsabilidade*, *compromisso* e *qualidade*. Inclusive, a carga de *responsabilidade* e o *compromisso* que pesam sobre os professores das escolas que atendem é bem maior que numa escola que não recebe estes alunos, como se os professores sentissem que precisam cumprir o papel da escola prioritário para eles que é disciplinar ( $\approx$  *disciplina*), e não *ressocializar*, que é o que os alunos precisam.

As palavras *amizade* e *segundo lar* denotam o sentimento presente que pode ajudar os professores neste contexto de dificuldades. Na escola existe um espaço harmônico entre os membros da comunidade escolar que se assemelha a uma *família*, apesar de uma *desvalorização* existente; se dedicam pelo *amor* à profissão docente, aos colegas e *alunos*.

Ainda no que se refere à dimensão sócio-afetiva, uma possível explicação para a quantidade de evocações de cunho afetivo pode estar no fato de que nas escolas que atendem aos adolescentes, foco da pesquisa, possui um número maior de professores do sexo feminino.

De acordo com Azevedo e Cerqueira (2012, p. 9), “À medida que o magistério de 1º ao 5º ano se traduz como uma carreira predominantemente feminina, essa representação de uma escola doméstica, tende a orientar o fazer pedagógico pelo amor pelas crianças, uma vez que é dom natural e missão de mulher”.

Quanto à dimensão cognitivo-intelectual percebe-se que o *ensino* é pouco presente, e demanda um esforço (*≈trabalho*) bem maior dos professores e uma exigência de *formação* adequada para se trabalhar com este grupo específico.

Para os professores das EQA, a presença da *família* dos alunos é fundamental para o bom funcionamento da escola. A necessidade de *organização* é maior neste grupo de escolas, o que pode indicar que existe uma *deseestrutura* dentro destas escolas que dificulta o processo educativo.

Para os professores das EQNA, os alunos são capazes de *aprender, socializarem* e terem um *futuro* como cidadãos.

Os professores deste grupo de escolas imprimem uma perspectiva positiva da instituição, constatada por uma maior frequência das palavras *respeito, cidadania, socialização e futuro*.

## **Considerações Finais**

Apresentamos neste artigo a análise das Representações Sociais de Escola por professores que lecionam em escolas que atendem e que não atendem a adolescentes em conflito com a Lei e suas relações com o nível de desempenho escolar em Matemática, a partir do Campo Semântico do termo indutor Escola.

Sobre os sentidos compartilhados pelos professores, a escola é representada como um espaço para *educar, gerar aprendizagens* e construir *conhecimento*. O professor acredita que nestes termos estará contribuindo para a *formação* intelectual dos alunos, na constituição de sua *cidadania*, e de sua inserção na sociedade como indivíduos cumpridores de seus direitos e deveres, sabendo *respeitar* limites.

A imagem de uma escola como espaço substitutivo de seus *lares* ainda é forte e inegociável para os professores. Mais de 70% dos pesquisados do sexo feminino revelam o instinto maternal, de acolhimento, de *amizade*, mas não de forma ingênua; a escola é vista



como um espaço que demanda *responsabilidade* de seus atores e necessita de uma *estrutura organizada*, começando pela *gestão* escolar, para cumprir seu papel.

Este papel da escola tem dois vieses, para as EQA é de *disciplinar* os alunos, tanto para que os professores possam ter êxito no processo educativo, quanto para cumprir uma exigência da sociedade em enquadrar estes alunos. Esta disciplina deve vir com a *união* de todos que fazem a escola e com *planejamento*, que não sabemos se contempla as necessidades e a inclusão de todo corpo discente.

Para os professores das EQNA, a escola é um espaço propício para o *crescimento* do aluno, e onde existem *harmonia* e sentimento de *esperança* para a mudança da realidade destes jovens. A escola é objetivada como um ambiente que exige um *trabalho* intelectual dos professores para desempenharem seu papel satisfatoriamente, para isso é necessário *dedicação* dos docentes e participação da *família*, caso contrário todo este trabalho pode ficar comprometido.

Na dimensão sócio-afetiva das EQA percebemos um clima de *insegurança* e um sentimento de *desvalorização* dos docentes que podem ter sido objetivados pela *falta de estrutura* das escolas em receber estes alunos. A escola de *qualidade* para estes professores é aquela que tem o mínimo de condições físicas e humanas para que os docentes possam desempenhar o seu papel.

Os professores procuram *acolher* todos os alunos, não demonstrando estigmatizar os alunos em conflito com a Lei, mas urgem de *formação* para poder trabalhar com esta nova demanda, e de *organização* do espaço escolar para reinseri-los na sociedade. Afinal, a imagem que uma escola em condições lastimáveis transmite para estes alunos que chegam totalmente desestruturados em seu íntimo e no seio familiar é que naquele ambiente se desconsidera o ser humano, e ele vai ressocializar seguindo estes parâmetros.

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. Para os professores, dentro desta perspectiva tradicional onde se prioriza o planejamento conteudista há uma tendência à perpetuação da pobreza; 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*.

## Referências

ACQUAVIVA, M. C. **Dicionário Jurídico**. 6. ed. São Paulo: Método, 2009.

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

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEE). **Relação das Escolas da 1ª, 13ª, 14ª e 15ª CRE**. Maceió: Superintendência de Gestão da Rede de Ensino, 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, A. 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.

AZEVEDO, K. R.; CERQUEIRA, T. C. S. O olhar do professor sobre a escola: um estudo de representações sociais. **Anais... VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão, SE, 20 a 22 set. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011 [Trabalho original publicado em 1977. Título original: L'Analyse de Contenu].

GILLY, M. 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.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[HTTP://www.censo2010.ibge.gov.br](http://www.censo2010.ibge.gov.br)>. Acesso em: 14 de maio de 2011.

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

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS). **Mapeamento Social de Maceió**. Maceió: Coordenação Geral de Recursos Humanos, 2011.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Relação das Escolas da Rede Municipal de Maceió**. Maceió: Coordenação Geral de Recursos Humanos, 2011.

MACEIÓ. Secretaria Municipal Planejamento e Desenvolvimento (SEMPLA). **Resultados do Censo Demográfico de 2010 por Bairros de Maceió**. Maceió: Núcleo de Informação e Estatística, 2011.

MACEIÓ. Secretaria Municipal Planejamento e Desenvolvimento (SEMPLA). **Mapa das Regiões administrativas de Maceió**. Maceió: Núcleo de Informação e Estatística, 2011.

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

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERONA, N. B.; ROCCHI, G. 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.

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