

INFRATORES, APENADOS E A MATEMÁTICA: UM ENFOQUE NO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA POR PROFESSORES

Natércia de Andrade Lopes Neta
UFPE

natercia.lopes@ufpe.br

Resumo:

Este artigo é um recorte do estudo do Núcleo Central de uma dissertação que teve como objetivo analisar as 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. Adotamos por referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961). Desenvolvemos esta pesquisa em 31 escolas da rede pública de Maceió, com professores do 6º ao 9º ano, totalizando 400 professores. A coleta de dados foi realizada através do Questionário de Associação Livre, e a análise dos dados através do plano fatorial de correspondência do software Tri-deux. Percebemos que existem diferenças entre as RS de escola para professores das EQA e EQNA, porém esta diferença não tem impacto negativo para ter relação com o desempenho escolar na Prova Brasil de Matemática.

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

1. Introdução

A experiência profissional numa escola que atende a adolescentes infratores e apenados, com alto índice de reprovação, particularmente em Matemática, e com um dos menores IDEBs do Estado de Alagoas, foi a motivação desta pesquisa.

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 academicamente, instigava alguns questionamentos: Qual a função social da Escola para estes professores? A Escola não se

destina a estes alunos que já cometeram infração ou crime? As adequações metodológicas de ensino dos professores de Matemática, devido ao medo destes alunos, refletem no baixo aprendizado?

A imersão na Teoria das Representações Sociais, fez com que percebêssemos que as respostas para estas indagações estavam atreladas aos sentidos compartilhados pelos professores acerca da Escola. A maneira de ver um objeto, a consolidação de discursos coletivos, o modo de conduzir dentro de uma situação preestabelecida por estes discursos, a formação do senso comum, caracterizam as representações sociais.

Assim, fixamos nosso objeto de estudo na escola que atende a infratores e apenas e sua relação com o desempenho em Matemática. Objetivamente analisamos as representações sociais de Escola por professores da rede pública de Maceió, que lecionam em escolas que atendem e que não atendem a adolescentes infratores ou apenas e suas relações com o nível de desempenho escolar em Matemática.

A hipótese que levantamos é de que existem diferenças entre as RS de escola para os professores que lecionam onde atende e não atende a este grupo específico de alunos e que a presença destes alunos tem um impacto negativo no desempenho da escola.

Desenvolvemos esta pesquisa com 400 professores da rede pública de Maceió, 200 de escolas que atendem a adolescentes infratores ou apenas e 200 que não atendem, em 31 escolas localizadas em 14 bairros distintos.

O instrumento de coleta de dados foram questionários de associação livre. Para análise dos dados usamos o software Tri-deux – que gera o plano fatorial de correspondência – e a técnica de análise de conteúdo através de categorizações de Bardin (1977).

2. 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 do EF no 5º e no 9º ano e acontece de forma universal em escolas públicas com mais de 20 alunos por série.

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 como SAEB e PISA que são feitos de forma amostral. O segundo motivo é que a média de desempenho na Prova Brasil de Matemática é um dos fatores que resultam o IDEB.

As avaliações em larga escala unificam uma matriz curricular para a educação básica, e servem também como avaliação das políticas públicas voltadas para a educação. Estas trazem como objetivo fornecer uma educação de qualidade independente do corpo discente atendido pela Escola.

Ao pesquisar sobre os diversos entendimentos que se tem sobre a função social da escola e como os diversos segmentos da equipe escolar a percebem, Gianotti (2006) concluiu que a escola não satisfaz aos anseios dos que a procuram. Para a pesquisadora, há uma distorção entre a função social da escola idealizada pela comunidade científica e a função da escola refletida numa prática pedagógica que se encontra presa a uma série de projetos, centrados em si mesmo, sem perceber qual é a necessidade de seu corpo discente.

Com uma proposta educativa obsoleta, acaba reproduzindo o que a sociedade neoliberal espera dela, pois há uma crença numa escola que possibilita o sucesso escolar e ascensão social, porém este sucesso escolar e futura ascensão social são possíveis de acordo com a condição socioeconômica do aluno. Para a pesquisadora fica claro que a escola não está preparada para, ao menos, compreender os interesses e conflitos de uma comunidade que ela atende.

Isso contradiz a função de escola imposta nas Leis para a Educação, recomendada pelos PCN e idealizada pela comunidade científica que é de formar sujeitos que consigam analisar os acontecimentos cotidianos de forma crítica e embasada, seja qual for a classe social.

Em escolas que atendem a adolescentes em processo de ressocialização ou egressos do Sistema Penitenciário, não podemos pensar que estes alunos terão a mesma representação de um aluno que nunca foi punido pela Lei. Na prática cotidiana percebemos que os professores se veem amedrontados com este grupo de alunos, que por sua vez, se aproveitam deste medo para manipularem toda a comunidade escolar.

Alguns professores os aprovam para não terem mais este apenas como aluno no próximo ano. Outros encontram na reprovação a única forma de punir este aluno, é comum ouvir os professores dizerem que a vingança é um prato que se come frio, ao se referirem à reprovação deste aluno no final do ano por causa das transgressões dos mesmos.

A escolha pela Teoria das Representações Sociais como uma forma de explicar estes fenômenos dar-se, também, por entendermos que as representações sociais modulam o pensamento, regulam a dinâmica social, como os fatos colocados acima.

As representações influenciam o cotidiano dos sujeitos e o fracasso escolar nas escolas públicas, encontrado na maioria das vezes na disciplina de Matemática durante o ensino fundamental, aumenta o índice de exclusão destes alunos, o que pode não contribuir para sua reinserção social e, conseqüentemente, para a igualdade social e econômica no país.

É seguindo este raciocínio que buscamos articular a Teoria das Representações Sociais com os níveis de desempenho escolar em escolas públicas de Maceió para compreender a representação social de professores sobre a escola e sua relação com estes níveis.

3. A Teoria das Representações Sociais (TRS)

A Teoria das Representações Sociais é uma teoria dinâmica, em constante movimento, uma “teoria que contém uma série de exemplos que ilustram concretamente os valores que introduzem uma hierarquia e seus correspondentes modelos de ação” (MOSCOVICI, 2010, p. 210).

O autor define as representações sociais como “uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2010, p. 210).

Santos (2005, p. 34) destaca quatro funções das RS: função de saber, função de orientação, função identitária e função justificadora.

As representações existem para que os sujeitos se apropriem de um objeto da realidade social, confirmem sentidos e significados a ele, “nossas representações tornam o não familiar em algo familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 78), nelas está impressa a memória dos indivíduos. Com isso é possível identificar o grupo a que aquela representação pertence, por estar carregada destas impressões coletivas e individuais. Ao mesmo tempo

as representações assumem a função de serem guias de conduta, ou seja, o sujeito não precisa a cada ação parar e ressignificá-la porque já existe uma orientação condicionada ao modo de agir sobre aquele objeto.

Para Abric (1994, p. 13),

As representações funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos ao seu ambiente físico e social, ela vai determinar seus comportamentos ou suas práticas. A representação é uma guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas (ABRIC, 1994, p. 13, tradução nossa).

O sujeito simboliza e substitui aquele objeto e o interpreta conferindo além de significados, sentidos que passam a ser objetos do senso comum que tem uma função de guiar a conduta de um grupo, além de identificá-lo. Logo, as representações sociais acabam justificando comportamentos, uma vez que os sujeitos agem de acordo com esta orientação.

É mais que uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica, ela também reflete o conhecimento científico no cotidiano de um grupo, “constitui-se em objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas necessário para compreender plenamente os mecanismos do pensamento, além de ser pertinente para tratar do próprio saber científico.” (JODELET, 2001, p. 29).

A Teoria das Representações Sociais 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 como buscamos em nossa pesquisa.

4. A Teoria do Núcleo Central (TNC)

A Teoria do Núcleo Central proposta por Abric (1976), não se configura como uma nova teoria além da Teoria das Representações Sociais, ela é uma complementação. A questão fundamental desta Teoria é analisar como se dá a relação entre o pensamento científico ou o que se sabe sobre determinado objeto, e o pensamento natural ou com que efeito o que se sabe conduz as ações de um grupo.

Moscovici (2010) descreve o campo das representações sociais e seus elementos constitutivos, ao apresentar a Teoria do Núcleo Central, Abric se propõe a investigar quais destes elementos orientam as condutas do sujeito, é como perceber a Teoria de Moscovici na prática. Cabe ressaltar que Abric é um teórico da Psicologia Social experimental e, portanto, ele busca – e isso é refletido em sua Teoria – encontrar métodos para a verificação da Representação Social.

A estrutura de uma representação social é constituída, segundo Abric (1998), pelo núcleo central e seus sistemas periféricos, estes são vistos como subconjuntos desta representação social. O núcleo central são os elementos mais estáveis, apontados como mais importantes e mais frequentes pelos sujeitos e que dificilmente mudam, pois estão arraigados no ser e em sua cultura, e é responsável por produzir sentidos àquelas representações.

Os elementos do núcleo central expõem o que é inegociável numa representação, mesmo que mude a localização do grupo de sujeitos, aqueles elementos não vão mudar, sob pena de perder o sentido da representação e modificá-la.

O sistema periférico fica no entorno do núcleo central, está ligado ao contexto social que os sujeitos estão inseridos e às suas características individuais. Possui elementos passíveis de mudanças, são menos estáveis e compõem a parte funcional e dinâmica da representação, portanto pelos elementos periféricos é possível se ter uma compreensão melhor da representação.

Na nossa dissertação não analisamos apenas o Núcleo Central das RS, mas os dados contidos na estrutura nos fornecem um panorama dos sentidos compartilhados pelos professores pesquisados e nos permitem compreendê-los. A seguir apresentamos as três fases da pesquisa com os dados coletados, ao passo que fazemos a análise destes dados.

5. Primeira fase da pesquisa: Identificação do perfil dos bairros

Nesta fase classificamos os bairros de acordo com o índice de violência e estudamos a situação de vulnerabilidade social dos bairros considerados violentos e não violentos a partir dos nossos critérios e dos dados disponibilizados.

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. Um comparativo do número de ocorrências pode ser feito pelo gráfico a seguir:

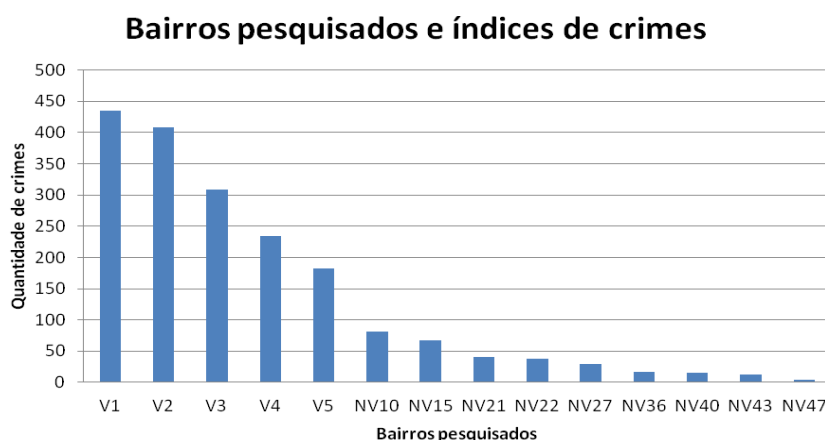


Gráfico 1. Quantidade de crimes ocorridos de 2008 a 2011 nos bairros pesquisados

Fonte: SEDS-AL e cálculos da pesquisadora.

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

O quadro abaixo nos mostra a situação em que estão os bairros considerados por nós como violentos e não violentos.

Quadro 1. 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. Haja vista que a Meta 5 e Meta 1, do Plano Nacional de Educação e Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa respectivamente, estipulam que todas as crianças até os 8 anos de idade, que corresponde ao final do 3º ano do EF 1, estejam alfabetizadas.

Visando a inclusão social e a diminuição da desigualdade econômica, o Plano Diretor do Município de Maceió 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.

Conforme dados da Pesquisa de Mapeamento e Qualificação da Exclusão Social nos Territórios dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS-Maceió), realizada no período de 2009 a 2010 e fornecida pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), todos os 5 bairros que consideramos violentos são atendidos pelos CRAS e, dos 9 bairros que consideramos não violentos, apenas 1 é atendido pelos Centros.

Os CRAS são instituídos em comunidades que apresentam grande desigualdade socioterritorial, níveis altos de exclusão e vulnerabilidade social, objetivando a garantia do mínimo social para aquela população.

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. É o que vamos analisar no capítulo seguinte.

6. Segunda fase da pesquisa: Questionário de Associação Livre (QAL)

Nesta fase, coletamos as 2000 palavras do QAL, além de fazermos registros do cotidiano das escolas pesquisadas, traçarmos o perfil dos professores e das escolas. Dentre os vários dados coletados trazemos um dos principais que inicia a negação de nossa

hipótese de que a presença de infratores ou apenados no seio escolar influencia negativamente o desempenho em Matemática.

As variáveis cruzadas no Tri-croisé foram atendimento, disciplina e prova Brasil de Matemática, pelas tabelas abaixo 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

Desempenho das escolas pesquisadas na prova Brasil de Matemática	41,9%	51,6%	6,5%
Tipo de atendimento da Escola	50,00%	50,00%	

Fonte: pesquisa realizada, 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. Percebemos que quase 90% das escolas que tiveram desempenho superior a média de Alagoas, estão localizadas em bairros não violentos, enquanto que nos bairros violentos 67% das Escolas estão com os piores IDEBs do Estado.

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

Desempenho das escolas pesquisadas na prova Brasil de Matemática	41,9%	51,6%	6,5%
Violência no bairro da escola	50,00%	50,00%	

Fonte: pesquisa realizada, cruzamento pelo Tri-Croisé

Na próxima fase da pesquisa, analisaremos os sentidos compartilhados por estes professores acerca da Escola, escolhemos para este artigo, a análise do Núcleo Central da Teoria das Representações Sociais de Escola por professores.

7. Terceira fase da pesquisa: Análise das Evocações do QAL

Quadro 2. Possível composição do Núcleo Central para os professores da rede pública de Maceió, que ensinam do 6º ao 9º ano

FREQUENCIA (≥ 5 suprimindo as palavras com frequência < 10 de importância < 4) E IMPORTÂNCIA (≥ 4) DE TODAS AS PALAVRAS EVOCADAS					
Evocação	Quantidade de Evocações	Quantos disseram ser mais importantes	Evocação	Quantidade de Evocações	Quantos disseram ser mais importantes
Educação □	117	77	Desorganização □□	14	7
Aprendizagem □	112	76	Interação □□	19	6
Conhecimento □□	97	56	Amor □□	17	6
Formação □□	60	28	Qualidade □□	13	6
Compromisso □□	44	24	Crescimento □□	11	6
Responsabilidade □□	43	23	Amizade □□	20	5
Disciplina □□	56	18	União □□	17	5
Aluno □□	29	18	Competência □□	14	5
Trabalho □□	34	16	Mudança □□	12	5
Socialização □□	36	12	Gestão □□	17	4
Futuro □□	32	12	Desvalorização □□	15	4
Respeito □□	29	12	Cultura □□	14	4
Organização □□	26	11	Oportunidade □□	14	2
Família □□	24	10	Sabedoria □□	11	2
Cidadania □□	26	9	Planejamento □	9	5
Professor □□	25	9	Saber □	9	4
Sem estrutura □□	18	9	Insegurança □	9	4

Ensino □□	26	8	Integração □	9	4
Dedicação □□	23	8	Esperança □	8	5
Segundo lar □□	20	8	Descaso □	7	4
Desenvolvimento □□	20	8	Harmonia □	6	4
Transformação □□	13	8	Comprometimento □	6	4
Construção □□	12	8	Aprendizado □	5	4

Fonte: pesquisa realizada

Legenda:

□ Dimensão cognitiva ou intelectual

□ Dimensão sócio-afetiva

□ Dimensão sócio-moral

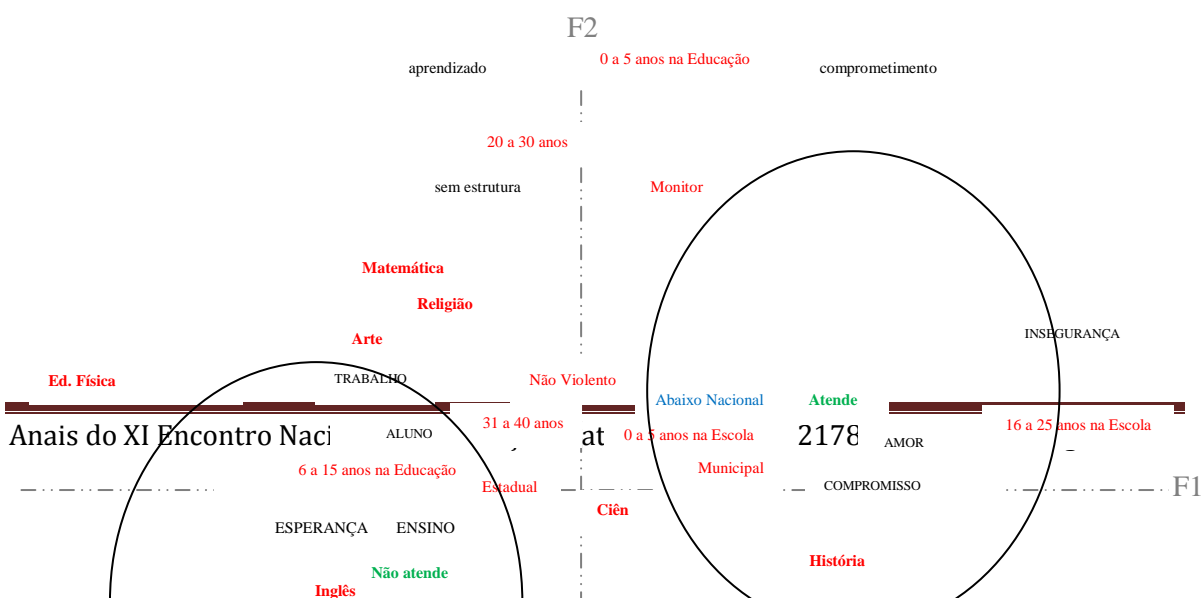
□ Dimensão estrutural ou institucional

□ Dimensão finalística

Na composição do núcleo central (NC) de escola se destacam as palavras educação, aprendizagem e conhecimento, os dois primeiros termos mais evocados e considerados mais importantes pelos professores, foram encontrados na pesquisa de Cerqueira e Santos (2011). Em suas análises “Os sujeitos entrevistados reconhecem com maior frequência que a escola é um local de construção de conhecimento, no entanto, atribuem um maior grau de relevância ao fato de a escola ser um local de aprendizagem” (CERQUEIRA, SANTOS, 2011, p. 108).

Os professores elencam como palavras mais importantes as de dimensão cognitivo-intelectual, sócio-moral, estrutural-institucional e finalística, relegando os aspectos sócio-afetivos. O papel da escola é o de dar disciplina aos alunos, e esta disciplina é possível através do compromisso e responsabilidade dos atores do processo educativo. A escola é vista como um local que demanda trabalho, este trabalho é percebido por nós como esforço intelectual de compreensão e enfrentamento dos desafios (im)postos no ambiente escolar.

No campo estrutural, o aluno é mais importante para os professores, mesmo diante de tanta falta de estrutura, principalmente da ingerência nas escolas. Na dimensão sócio-afetiva, a palavra considerada mais importante é dedicação, que demonstra o debruçar dos professores na busca da melhoria do ensino e no enfrentamento destes desafios.



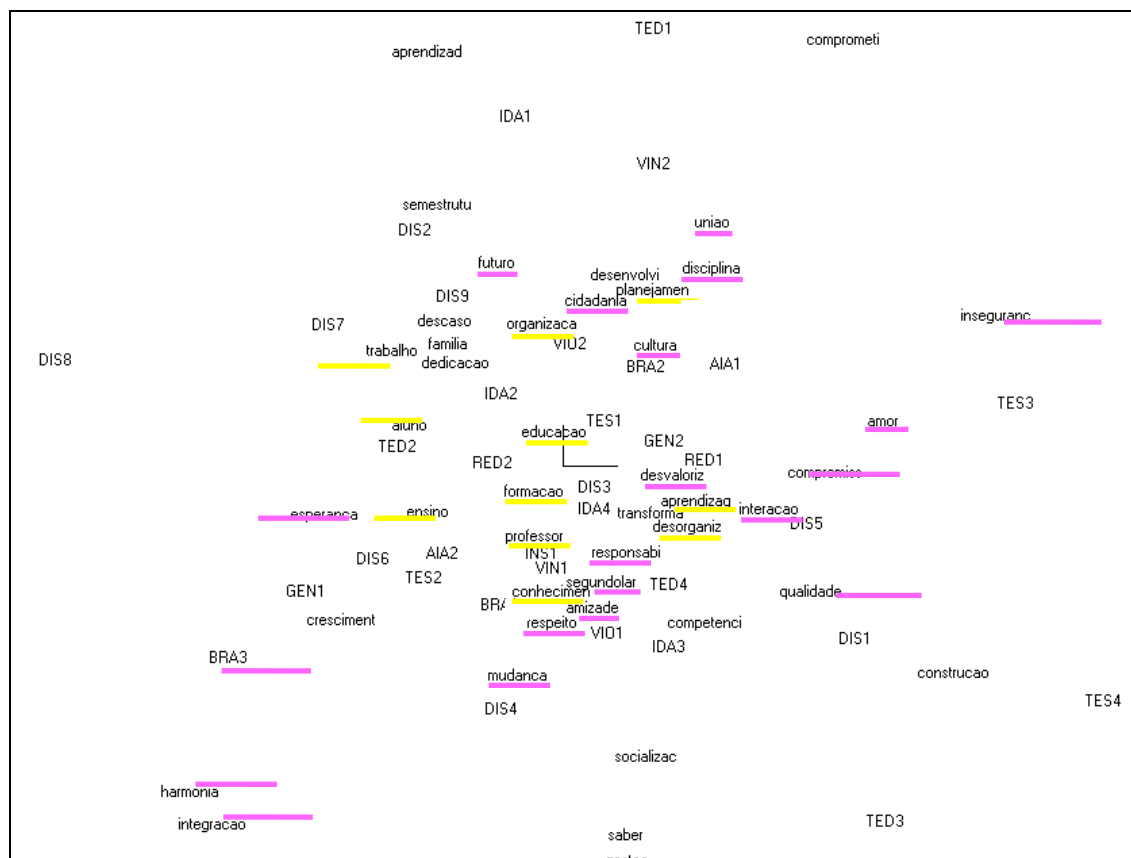


Figura 1. Plano fatorial do núcleo central das representações sociais de ESCOLA considerando todas as variáveis

$CPF \geq 0$, $0 \leq CPF1 \leq 124$ e $0 \leq CPF2 \leq 87$. Inércia acumulada: 25,7%. As palavras em maiúsculo pertencem ao fator 1 e em minúsculo ao fator 2. As variáveis estão em vermelho, verde e azul. Grifos em amarelo correspondem a dimensão funcional e em rosa a dimensão normativa.

No estudo do Plano Fatorial de Correspondência, observamos que para os professores das EQA o núcleo central das RS apresenta a função social da escola que é de disciplinar (\approx disciplina CPF 70), contudo cobra-se o *compromisso* (CPF 124) de todos os atores do processo educativo para que eles tenham êxito.

No momento de nossos registros sobre o cotidiano das escolas pesquisadas, percebemos, principalmente, nas escolas que atendem que este compromisso é unilateral, uma vez que os professores culpabilizam direção, coordenação e a ausência de coordenadores de disciplina na escola, por não iniciarem suas aulas no horário correto. Esta dinâmica de culpabilização também foi apontada por Cruz (2006) para justificar o fracasso dos alunos em Matemática. Isso reforça um resultado encontrado por Gilly (2001) que a representação pode não demonstrar fielmente a realidade escolar, mas nos apresenta

os discursos dos atores que procuram tornar legítimo o que eles acreditam acerca do objeto em discussão.

A presença de alunos infratores ou apenados é percebida pela insegurança que os professores sentem nestas escolas. Em nossos registros durante a coleta de dados e pela experiência profissional em uma escola que atende a estes alunos, ouvimos professores comentarem que se sentiriam mais seguros trabalhando como carcereiros do que naquelas escolas.

Também percebemos um sentimento de desvalorização, provavelmente evocada pelos monitores ou por efetivos recém-chegados à escola. Estes monitores, jovens em sua maioria e com poucos direitos assistidos, são os que não podem escolher a escola em que vão trabalhar, e, portanto, podem estar contra sua vontade numa escola que atende a infratores ou apenados, gerando um sentimento de desvalorização profissional. Com relação aos efetivos a desvalorização pode estar sendo sentida pela falta de incentivos do poder público para os professores e para a Escola, como a ausência de formação continuada e de recursos humanos nas escolas.

Nas EQNA, o núcleo central que demonstra a função social da escola para o grupo de professores é de *crescimento* (CPF 40), eles apontam a integração entre a comunidade escolar como caminho para atingir este crescimento. Esta ajuda mútua fará com que eles se compreendam e compreendam o aluno em seus aspectos cognitivos para diminuir a dificuldade (*≈trabalho* CPF 51) sentida por eles.

As escolas que estão abaixo da média de alagoas e as que estão acima da média nacional que não atendem a adolescentes infratores ou apenados, possuem como núcleo central o ensino. Podemos perceber que os professores destas escolas, possuem uma preocupação em dar uma educação de qualidade, pautada no ensino com a mesma característica, porém os problemas já elencados de ordem estrutural, moral e afetivo, não permitem que este ensino gere uma aprendizagem significativa, uma vez que organização é item fundamental para que estes professores desempenhem seu papel.

As escolas acima da média nacional, talvez se destaquem pela crença de que a escola é um lugar de crescimento do aluno, e pela presença de harmonia e integração que pode se apresentar na forma interdisciplinar, na ajuda mútua entre os funcionários que mesmo sem direção presente na escola, seja capaz de proporcionar uma sensação de ordem dentro do ambiente.

As escolas com média acima de Alagoas e abaixo da nacional que atendem, a este grupo específico, possuem núcleo central aprendizagem. Estas escolas estão, em sua maioria, cumprindo com a meta do IDEB estipulada para elas, isso mostra que a preocupação com a aprendizagem dos alunos tem galgado êxito, mas ainda existem muitos pontos a serem melhorados para esta escola atingir a média nacional no desempenho em Matemática dos alunos.

Por fim, afirmamos que sendo o NC das RS de escola por professores das EQA e EQNA distintos, implica dizer, segundo Abric (1994) que estamos diante de RS distintas, porém a presença de infratores e apenados na Escola não tem relação com o desempenho escolar em Matemática (Tabela 1 e 2).

8. Referências

ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, Jean C. (Org). **Pratiques sociales représentations**. Paris: Editora da Universidade da França, 1994. P. 13-35.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Editora MEC/SEF, 1997.

CERQUEIRA, Teresa C. S.; SANTOS, Mariana, R. P. **Representações Sociais da Escola na compreensão de professores do ensino fundamental**. Anais... VII Jornada Internacional sobre Representações Sociais e V Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Vitória, ES, 24 a 27 jul. 2011.

CRUZ, Fátima M. L. **Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em Matemática**. 2006. 363 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

GIANOTTI, Rosa da C. B. **A função social da escola no olhar dos diferentes segmentos da equipe escolar**. 2006. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.

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.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 [Trabalho original publicado em 2000. Título original: Social Representations – Explorations in social psychology].

SANTOS, Maria Fátima S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria F. S.; ALMEIDA, Lêda M. (Org). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Editoras UFPE/UFAL, 2005. P. 15-37.