

Natércia de Andrade Lopes Neta

Representações sociais da escola por pais e desempenho escolar dos alunos, em contextos de diferentes níveis de violência

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Formação de Professores, orientada pelas Professoras Doutoras Maria da Graça Amaro Bidarra e Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Fevereiro de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

Natércia de Andrade Lopes Neta

**Representações sociais da escola por pais e desempenho escolar dos alunos, em
contextos de diferentes níveis de violência**

**Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na
especialidade de Formação de Professores, orientada pelas
Professoras Doutoradas Maria da Graça Amaro Bidarra e Ana
Paula Mendes Correia Couceiro Figueira e apresentada à
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra**

Coimbra | Fevereiro de 2017

Agradecimentos

A Deus que me confere grandes desafios e me dá forças para enfrentá-los.

À minha mãe e meus irmãos: Adriana, Carlos e Andréa, base do meu equilíbrio emocional, e aos meus bebês João e Olga que me alegram todos os dias.

Aos meus professores Lícia Maia e Jenner Barretto que confiaram no meu trabalho e me recomendaram a Universidade de Coimbra.

À Márcia Vêras e Gorete Torres pela generosidade e dedicação que me dispensaram e por perceberem a importância da qualificação do servidor para o município de Maceió.

Ao Thalles Azevedo que me deu todo o suporte para que eu pudesse residir em Coimbra, e por toda a sua disponibilidade e empatia ímpares.

Às minha orientadoras Doutoradas Graça Bidarra e Paula Couceiro, que com o seu rigor e objetividade acompanharam este trabalho e pela sua disponibilidade e ajuda

Aos nobres diretores/coordenadores que abriram as portas das Escolas, contactaram os pais e cederam espaço para a realização desta pesquisa.

Aos caríssimos 468 pais, mães e demais responsáveis que participaram desta pesquisa e cederam uma parte do seu tempo para a minha recolha de dados.

Ao Capitão Anderson Cabral do Núcleo de Estatística e Análise Criminal da Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP) que, mais uma vez, disponibilizou os índices de violência nos bairros de Alagoas com transparência, competência e a celeridade de sempre.

À Érica Acioli, por ser um exemplo de gestora, conduzindo os trabalhos com segurança e diplomacia.

Aos meus amigos professores, Francisco Vieira Barros e Maria Alba Correia da Silva, pelas orientações na graduação, na especialização e na minha vida pessoal.

Aos meus queridos amigos, Amara Silva, Andréia Ângelo, Cícero Costa, Cleide Calheiros, Deuceny Lopes e Alfredo Bravo, Dora Freire, Fabiana Teles, João Lucas, Júlia Calheiros, Juliana Azevedo, Luciana Lemos, Poliana Bellato, Regina Buarque, Rejane Neves, Renata Kelly, Sónia Rodrigues, Sthenio Magalhães, Tâmara Marques e Tatiane Salvador, que sempre torceram pela minha vitória, alegraram os meus dias, deram prova de amor ao próximo, e me ensinaram que o mundo tem um colorido especial quando estamos ao lado de pessoas que amamos.

Às minhas amigas Lara Mendes e Helenilda Brandão, companheiras de viagens e de outras vidas.

Aos meus alunos e ex-alunos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Às minhas equipas de corrida de rua, *Friends Run*, Ciclistas Corredores e Amigos que Correm, que deixaram os meus dias mais leves.

Resumo

Desde a década de 60, estudos como os Relatórios Plowden (1967) e Coleman (1968) mostram a existência de uma clara relação entre origem social e sucesso escolar. Atitudes dos pais, *handicaps* culturais e aculturação são alguns fatores que têm sido aventados como justificativos do fracasso escolar (Benavente, 1976; Bourdieu & Passeron, 1964; Dubet, Duru-Bellat & Véréttout, 2012; Gilly, 1989; Kulm, 1980; Valentim, 1997). Por sua vez, vários estudos apontam para a influência do meio envolvente e suas características no comportamento e rendimento escolar dos alunos (Davies et al., 1993; Henderson, 1987; Lahire, 2004; Laurens, 1992; Marques, 1999; Soares, 2004; Terrail, 1990; Villas-Boas, 2000) e Lopes Neta (2013) conclui que escolas inseridas em contextos sociais marcados pela violência possuem baixo desempenho. Considerando, como Ribeiro e Marques (2010, p. 82), que cada escola reflete uma cultura própria e esta cultura “depende das pessoas que a integram” e das suas origens, admitimos que existem diferentes representações sociais (RS) da escola por parte dos pais, em função dos contextos sociais de origem e que estes contextos influenciam o desempenho escolar dos filhos. Mais concretamente, a hipótese que levantamos é de que a representação social que os pais têm da escola está relacionada com o desempenho escolar dos filhos. Assim sendo, em contextos de diferentes níveis de violência, esta atuará menos desfavoravelmente no desempenho escolar dos alunos quando os pais veem na escola uma saída para a situação lastimável em que se encontram, e não contribui para o êxito escolar quando os pais, diante de uma situação degradante, não conseguem enxergar na escola um mecanismo de libertação.

O objetivo da presente investigação consiste em analisar as RS de Escola por pais de alunos, estudantes da rede pública de Maceió, que residem em bairros com graus distintos de violência, e suas relações com o nível de desempenho escolar, aferido pelo

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Desenvolvemos esta pesquisa com 405 pais de alunos da 3ª série da Educação Básica que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que 190 pais eram de bairros considerados violentos e 215 de bairros com menores índices de violência. Foram recolhidos dados em 13 escolas localizadas em 9 bairros distintos.

Foram realizadas pesquisas documentais nas Secretarias de Defesa Social, Assistência Social, Planejamento e de Educação, e recolhidos dados através de questionários de associação livre e sociodemográfico para traçarmos o perfil dos pais e grupo focal. Para a análise dos dados usamos os software Excel, SPSS e Trideux – (que gera o plano fatorial de correspondência) – e a técnica de análise de discurso, através do Modelo da Estratégia Argumentativa, de Castro e Frant (2011). Os participantes da investigação são pais de alunos finalistas do ensino médio e que prestaram o exame nacional.

Os principais resultados encontrados revelam-nos que para além da relação entre nível de violência no bairro e desempenho escolar dos alunos, existe relação entre o nível de violência do bairro e ausência de carência de professores. Revelam-nos ainda que existe relação entre as representações da escola pelos pais e desempenho escolar dos filhos. Quando os pais representam a escola como um espaço que vai conferir futuro aos filhos, independentemente do tipo de bairro em que a escola está inserida, os filhos conseguem ter melhores resultados académicos. Através do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), percebemos que na escola situada no bairro menos violento da pesquisa e em que os alunos tiveram notas baixas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), os pais culpam os filhos pelo baixo desempenho. Para estes pais a violência na escola é culpa dos outros pais que não educam os seus filhos. A metáfora “marginal é marginal” utilizada pelos pais desta escola demonstra que eles não percebem que a

escola pode mudar o perfil dos seus filhos, nem eles mesmos se veem como instrumentos de mudança nesse sentido. Os pais da única escola situada em bairro violento com notas altas entendem que cabe à escola a escolarização dos filhos, mas a educação cabe a cada pai, reconhecendo que existe violência na escola e que esta precisa de disciplina para ser um ambiente propício para aprendizagem.

Palavras-Chave

Representações sociais; contextos de violência; pais de alunos; desempenho escolar; ENEM.

Abstract

Since the 1960s, studies such as the Plowden (1967) and Coleman (1968) reports show the existence of a clear relationship between social origin and school success. Attitudes of parents, cultural handicaps and acculturation are some of the factors that have been suggested as justifications for school failure (Benavente, 1976; Bourdieu & Passeron, 1964; Dubet, Duru-Bellat & V  r  tout, 2012; Gilly, 1989; Kulm, 1980, 1997). In turn, several studies point to the influence of the environment and its characteristics on students' behavior and performance (Davies et al., 1993; Terrail, 1990; Villas-Boas, 2000) and, Lopes Neta (2013) concludes that schools inserted in social contexts marked by violence have poor performance. Considering, as Ribeiro and Marques (2010, p. 82), that each school reflects its own culture and this culture "depends on the people who integrate it" and its origins, we admit that there are different social representations of the parents, according to the social contexts of origin and that these contexts influence the children's school performance. More specifically, the hypothesis we raise is that the social representation that the father has of the school will influence the child in his school performance. The social context of violence favors school performance when parents see in school a way out of the unfortunate situation they are in, and it does not contribute to school success when parents face a degrading situation, they cannot see in school a mechanism of liberation.

The objective of this project is to analyze the social representation of school by parents of students, students of the public network of Maceió, who live in neighborhoods with different degrees of violence, and their relationships with the level of school performance, as measured by the National Examination of Education Medium.

We developed this research with 405 parents of 3rd grade students of Basic

Education who did the National High School Examination (ENEM), of which 190 parents were from neighborhoods considered violent and 215 from neighborhoods with lower rates of violence. Data were collected from 13 schools located in 9 different neighborhoods.

Documental research was carried out in the Secretariats of Social Defense, Social Assistance, Planning and Education, and data were collected through free association and socio-demographic questionnaires to trace the parents' profile and focus group. For the analysis of the data, we used the Excel, SPSS and Trideux software - (which generates the factorial matching plan) - and the discourse analysis technique, through Castro and Frant's (2011) Argumentative Strategy Model. Parents of high school finalist students who have taken the National Examination of Education Medium.

The main results show that in addition to the relationship between the level of violence in the neighborhood and the students' school performance, there is a relationship between the level of violence in the neighborhood and absence of teachers' lack of education. They also reveal that there is a relationship between the school's representations by the parents and the children's school performance. When parents represent the school as a space that will give their children a future, regardless of the type of neighborhood in which the school is located, children can achieve better academic results. Through the Argumentative Strategy Model (MEA), we find that in the school located in the less violent neighborhood of the research and in which the students had low scores in the National High School Examination (ENEM), parents blame their children for their poor performance. For these parents, violence at school is the fault of other parents who do not raise their children. The "marginal marginal" metaphor used by the parents of this school demonstrates that they do not realize that the school can change the profile of their children, nor do they themselves see

themselves as instruments of change in this regard. The parents of the only school in a violent neighborhood with high grades understand that it is up to the school to school their children, but education is up to each parent, recognizing that there is violence in the school and that school needs discipline to be a conducive environment for learning.

Keywords

Social Representations; Degree of violence in the neighborhood; Parents of students; school performance; ENEM.

Índice

Introdução	17
-------------------------	----

Enquadramento teórico

Capítulo 1. Escola, origem sociofamiliar dos alunos e desempenho escolar	23
1.1. A escola não faz a diferença	23
1.2. A violência da e na escola e no meio envolvente	35
1.3. A escola pode fazer a diferença	39
1.4. A relação escola-família e a influência dos pais no desempenho escolar dos filhos	41
1.5. O contexto escolar brasileiro e o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala	50

Capítulo 2. Da teoria das representações sociais à escola como representação

social	57
2.1. Representação social: delimitação do conceito	57
2.2. Teoria das representações sociais	58
2.3. Funções das representações sociais	61
2.4. Processos de construção das representações sociais	62
2.5. Estrutura das representações sociais (Teoria do Núcleo Central)	66
2.6. A zona muda das representações sociais	68
2.7. Representações sociais de escola	71

Estudo Empírico

Capítulo 3. Abordagem metodológica	77
3.1. Objetivo geral	77
3.2. Objetivos específicos	78
3.3. Tipo de pesquisa	78
3.4. Participantes da pesquisa	79
3.5. Instrumentos de recolha de dados	80
3.5.1. Estudo piloto	80
3.5.2. Pesquisa documental	81

3.5.3. Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)	82
3.5.4. Grupo focal	84
3.6. Instrumentos de análise de dados	84
3.6.1. <i>Software</i> Trideux	84
3.6.2. <i>Software</i> SPSS	85
3.6.3. Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA).....	85
Capítulo 4. Resultados	95
4.1. Relação entre desempenho escolar dos alunos e variáveis escolares e sociofamiliares	95
4.2. Representação da escola pelos pais	126
4.2.1. Escola A.....	126
4.2.2. Escola B	127
4.2.3. Escola C.....	127
4.2.4. Escola D.....	128
4.2.5. Escola E	129
4.2.6. Escola F	129
4.2.7. Escola G.....	129
4.2.8. Escola H.....	130
4.2.9. Escola I	130
4.2.10. Escola J.....	131
4.2.11. Escola K.....	131
4.2.12. Escola L	132
4.3. Análise Fatorial por Correspondência (AFC)	134
4.3.1. AFC das escolas inseridas em bairros não violentos.....	134
4.3.2. AFC das escolas inseridas em bairros violentos.....	136
4.3.3. AFC das escolas com as maiores notas no ENEM	138
4.3.4. AFC das escolas com notas mais baixas no ENEM.....	139
4.4. A zona muda das Representações Sociais.....	141
Capítulo 5. Discussão dos resultados.....	157
Considerações finais.....	165
Referências bibliográficas.....	177
Anexo 1 - Questionário de Associação Livre.....	187

Anexo 2 – Questionário sobre o perfil dos pais aplicado no estudo piloto	188
Anexo 3 – Questionário sobre o perfil dos pais aplicado na pesquisa	190
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	191
Anexo 5 – Autorização para pesquisa científica	193

Índice dos quadros

Quadro 1. Correlações e explicações para as desigualdades escolares	32
Quadro 2. Resultados do estudo piloto com questionários respondidos por 9 pais	97
Quadro 3. Quantidades de CVLI ocorridos em Maceió durante os anos de 2008 à 2014.....	100
Quadro 4. Bairros classificados como os mais e menos violentos e que possuíam escolas ofertando o ensino médio no ano de 2014 de acordo com a SEDUC.....	103
Quadro 5. Situação de vulnerabilidade social nos possíveis bairros a serem pesquisados.....	106
Quadro 6. Comparação entre o número de escolas existentes na Capital de Alagoas e o número de escolas pesquisadas.....	109
Quadro 7. Escolas pesquisadas e seus indicadores académicos, sociais e económicos	112
Quadro 8. Escolas pesquisadas e panorama social, económico, académico e de segurança dos pais pesquisados.....	119
Quadro 9. Comparativo percentual entre as escolas pesquisadas com maiores e menores notas no ENEM.....	121
Quadro 10. Codificação utilizada no SPSS.....	122
Quadro 11. Teste Qui-Quadrado no SPSS	122
Quadro 12. Variáveis dicotómicas	123
Quadro 13. Teste Binomial no SPSS.....	123
Quadro 14. Correlações pelo SPSS	125
Quadro 15. Codificações das categorias organizadas para rodar no Trideux	134

Índice de Figuras

Figura 1. Fases da pesquisa com recolha e análise dos dados	78
Figura 2. Quantitativo dos participantes da pesquisa para os questionários	79
Figura 3. Quantitativo dos participantes da pesquisa para o grupo focal	80
Figura 4. Esquema de argumentação do discurso do professor	91
Figura 5. Mapa dos bairros de Maceió	105
Figura 6. Plano fatorial das escolas inseridas em bairros não violentos	136
Figura 7. Plano fatorial das escolas inseridas em bairros violentos	137
Figura 8. Plano fatorial das escolas com maiores notas no ENEM	139
Figura 9. Plano fatorial por correspondência das escolas com menores notas no ENEM	140
Figura 10. Esquema Argumentativo construído de acordo com o MEA	155

Introdução

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais da escola por pais e o desempenho escolar dos alunos em contextos de diferentes níveis de violência, tendo como ponto de partida os resultados de uma pesquisa anterior que realizamos a nível de mestrado de (Lopes Neta2013). Esta pesquisa, realizada com 400 professores da Escola pública que incluíam menores infratores, mostrou que o desempenho da escola não dependia do tipo de aluno que a escola matricula, mas sim do contexto social em que a escola está inserida. A busca pela compreensão dos fatores que estão relacionados com o desempenho escolar, e a crença de que as representações do grupo determinam as suas condutas, instigou o seguinte questionamento: De que maneira as representações sociais de escola pelos pais, em contextos de diferentes níveis de violência, têm repercussão no desempenho escolar dos filhos?

A imersão na Teoria das Representações Sociais (RS) fez com que percebêssemos que as respostas para estas indagações estavam relacionadas com os sentidos compartilhados pelos pais acerca da Escola. A maneira de ver um objeto, a consolidação de discursos coletivos, a orientação da conduta dentro de uma situação preestabelecida por estes discursos, a formação do senso comum caracterizam as representações sociais.

A presente investigação teve como principal objetivo analisar as representações sociais de Escola por pais de alunos da rede pública de Maceió, que residem em bairros com distintos graus de violência, e suas relações com o nível de desempenho escolar, aferido pelo ENEM.

A hipótese que levantamos é de que a representação social de escola que os pais possuem e compartilham se relaciona com o desempenho escolar dos filhos. O contexto social de violência e vulnerabilidade no bairro em que vivem vai contribuir para impulsioná-los a sair daquela situação, ou a descreditarem em qualquer perspectiva de mudança. O contexto social de violência vai contribuir menos negativamente para o desempenho escolar, quando os

país e conseqüentemente os alunos acreditam que a escola é lugar de mobilidade social.

A presente dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, os dois primeiros referem-se à revisão bibliográfica e enquadramento teórico, e o terceiro, o quarto e o quinto, referem-se ao estudo empírico.

No primeiro capítulo, apresentamos as pesquisas pioneiras de Coleman e Plowden (1960) e Coleman (1966), que explicam os resultados escolares através de fatores externos à Escola, bem como as teses de Bourdieu e Passeron (1964) sobre a reprodução social.

Contrariando a ideia largamente expandida de que *a escola não faz a diferença*, questiona-se a escola e a sua função no sentido de fazer a diferença, revendo autores que salientaram a relação entre o desempenho escolar e o currículo ou cultura única, mostrando que a Escola faz a diferença no momento em que compreende o perfil do aluno que matricula, dotando um currículo que favoreça a sua cultura (Benavente 1976, Carraher et al., 1988; Dubet et al., 2012; Freire, 1970; Seabra, 2009).

Não ignorando o peso das variáveis sociofamiliares, e procurando conhecer melhor a influência destas variáveis no rendimento escolar dos alunos, retomamos os estudos de Kulm et al. (1980), Valentim (1997), Duru-Bellat e Kieffer (2000), Freire (1970), Benavente (1976), Lahire (1997) e Salej (2005).

Estas pesquisas apresentadas no primeiro capítulo mostram-nos que o campo sociológico permite e carece de complementações do campo psicossocial para poder explicar de forma satisfatória o desempenho escolar.

Ainda no decurso deste 1º capítulo, apresentamos dados reportados ao contexto brasileiro, sobre o desempenho das escolas em avaliações em larga escala e resultados de pesquisas sobre o desempenho escolar e fatores que o influenciam (Davis, Marques e Silva, 1993; Henderson, 1987; Henderson e Mapp, 2002; Lahire, 2004; Laurens, 1992; Marques, 1999; Soares, 2004; Terrail, 1990; Villas-Boas, 2000).

No segundo capítulo, apresentamos e desenvolvemos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961) e a Teoria do Núcleo Central de Abric (1998). Descrevemos os processos de construção e a estrutura das representações sociais. O processo de formação das RS é explicado por Alvez-Mazzoti (2007), Menin (2006), e Lo Monaco et al. (2012), como um conjunto de crenças, opiniões, atitudes sobre um objeto, que possui estratégias discursivas para um objeto sensível, e que é externado sob a pressão normativa do grupo, só podendo ser revelado através do acesso à zona muda.

O estudo empírico inicia-se no terceiro capítulo e apresenta a abordagem metodológica utilizada, o problema de investigação, o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, assim como o estudo piloto, que possibilitou a adequação dos questionários antes de serem aplicados. Optámos por uma pesquisa de carácter não-experimental no plano quanti-qualitativo, que foi realizada em escolas da rede pública de ensino que ofertam 3ª série do Ensino Médio, e cuja amostra foi constituída por pais de alunos que realizaram o exame de admissão às Universidades. Apresentamos a pesquisa documental, os questionários para traçar o perfil dos pais e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), com a análise destes dados através dos *software* Excel, SPSS e Trideux; e o grupo focal, com a análise através do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA).

No quarto capítulo, abordamos os resultados da recolha de dados. Descrevemos a primeira fase da pesquisa apresentando os dados sobre a classificação dos bairros relativamente à violência e a situação de vulnerabilidade social, na sequência da análise documental e do tratamento no *software* Excel.

Na segunda fase da pesquisa, descrevemos as representações da escola pelos pais. Consta da pesquisa *in loco* a aplicação do questionário de associação livre e do questionário sobre o perfil dos pais, em que permanecemos nas escolas pelo período necessário até que fossem ouvidos todos os pais. Deste modo, foi possível registarmos um pouco do quotidiano

daquelas escolas, para que no momento da análise dos dados pudéssemos resgatar estes dados situacionais. Realizámos a análise de dados a partir de testes estatísticos no *software* SPSS para identificarmos quais as variáveis que se correlacionavam, e as análises fatoriais por correspondência das evocações, através do *software* Trideux.

Concluindo o quarto capítulo, apresentamos os dados da terceira fase da pesquisa de campo, descrevendo a zona muda das representações sociais, tendo utilizado o grupo focal com seis mães de alunos de escolas inseridas em contextos de graus variados de violência, analisamos os discursos através do MEA.

Por fim, no quinto capítulo, discutimos os resultados encontrados, resgatando os objetivos da pesquisa, a hipótese levantada e as suas validações.

Enquadramento teórico

Capítulo 1. Escola, origem sociofamiliar dos alunos e desempenho escolar

Neste capítulo, abordaremos as pesquisas pioneiras que consideravam que a escola não faz a diferença porque a origem social do aluno determina o seu rendimento escolar (Brandão, 2000; Brooke & Soares, 2008; Coleman, 1966; Nogueira & Nogueira, 2002; Soares, 2004).

Reunimos igualmente pesquisas que mostram que a escola pode fazer a diferença, mas precisa considerar a diversidade que existe dentro dela, e adaptar o currículo e as formas de avaliação, para contemplar todos os alunos e de forma a que o ensino seja de qualidade e que permita aos alunos de classe baixa competirem com os alunos de classe média e alta (Benavente, 1976; Carraher et al., 1988; Dubet, 2008; Formosinho, 1983).

Apresentamos alguns limites das pesquisas dentro do campo sociológico, apontados pelos próprios pesquisadores pioneiros, como Bourdieu e Passeron (1964, 1970), Freire (1970), Lahire (1997) e que dão margem e sugerem que sejam realizadas pesquisas no seio familiar e dentro do contexto social do aluno para entender porque existem casos de sucesso escolar nas classes populares e que variáveis assumem o papel de mediadoras entre a origem social e o rendimento escolar.

1.1. A escola não faz a diferença

Até ao início da década de 60 temos um cenário otimista em relação à Escola traçado pela sociedade e pelos pesquisadores. A Escola seria então a responsável pelo processo de superação do atraso económico, pela igualdade de oportunidades e de crescimento de todas as classes sociais (Benavente, 1976).

Por meio da escola pública, gratuita e de livre acesso, todas as diferenças entre classes sociais seriam extintas. Os alunos frequentariam a escola com o objetivo de melhorar o seu futuro, independentemente de onde vieram, de como foram criados, e do

salário ou rendimento dos pais. Contudo, mesmo com o financiamento, equipamentos e acesso às escolas existia uma variação significativa no desempenho dos alunos. Desta forma, o governo dos Estados Unidos contratou a Equipa de James Coleman (Coleman, 1966) para tentar explicar os fatores que ocasionavam esta variação nos resultados escolares, pois havia um “insucesso escolar massivo” das crianças das classes populares ou de minorias socialmente discriminadas (Benavente, 1976, p. 43).

O governo americano queria saber em que medida diferenças de etnia, religião, situação de moradia e situação socioeconómica afetariam o desempenho dentro da escola. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e recolheu dados sobre o perfil da escola, dos docentes, dos alunos e das suas famílias.

De acordo com o governo americano e com a equipa de James Coleman, o objetivo da pesquisa era conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar.

Como resultado, foi observado que as diferenças de desempenho eram mais frequentes à medida que variavam as condições socioeconómicas do que quando variavam as condições internas às escolas, ou seja, como referem Brooke e Soares (2008, p. 14), “a escola não faz diferença”.

Crianças de menor nível socioeconómico, que frequentavam escolas cuja clientela era relativamente homogénea, possuíam desempenho inferior do que crianças do mesmo nível socioeconómico que frequentavam escolas com clientelas mais heterogéneas. Este fenómeno também foi observado em França. Dubet (2008) explica que o Mapa Escolar – instaurado nos países franceses em 1963, que direciona os alunos para escolas em bairros próximos das suas casas – não permite que os pais escolham onde os seus filhos vão estudar, o que encerra os pobres em “guetos, onde a concentração de alunos

relativamente fracos enfraquece ainda mais o nível geral, reduzindo as suas possibilidades de êxito, inclusive para os bons alunos” (Dubet, 2008, p. 34).

Nos Estados Unidos, foram implementadas políticas de educação compensatória que visavam garantir uma espécie de equilíbrio entre etnia e cultura dos alunos dentro das escolas.

O Relatório Coleman (Coleman, 1966) configura-se até hoje como uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. As condições socioeconômicas são apontadas desde a década de 60 como o fator que influencia diretamente o desempenho escolar dos alunos.

Segundo Brandão (2000, p. 43), o Relatório Coleman “foi o primeiro passo na direção do paradigma da reprodução que vem dominando a cena educacional até os nossos dias, embora sofrendo inúmeras reformulações, ampliações e complexificações”. Soares (2004) refere que a relação entre origem social e desempenho escolar é mais nítida nos países europeus, que a Sociologia da Educação foi e continua sendo muito influenciada pelas teorias da reprodução.

Bourdieu e Passeron (1964) interpretam a relação escola-aluno como uma perpetuação do capital cultural herdado, e que os alunos de classes menos favorecidas vão ocupar postos de trabalho menos valorizados socialmente porque a Escola reproduz a sociedade (Bourdieu & Passeron, 1970).

As diferenças sociais são acentuadas na escola que prioriza um currículo voltado para a elite. A escola “reproduz a cultura dominante, contribuindo, desse modo, para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social, onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (Bourdieu & Passeron, 1970, pp. 20-21).

Assim, os resultados escolares não dependem dos dons individuais, a escola não

classifica de acordo com os méritos, mas de acordo com a origem social dos alunos, o seu “capital económico (bens e serviços), o capital social (conjunto de relacionamentos sociais mantidos pela família) e o capital cultural (títulos escolares), que podem ou não ser colocados ao serviço do sucesso escolar” (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 21).

Benavente (1976, p. 21) considera que para se estudar o insucesso escolar é necessário ter em linha de conta o meio social. Este meio social (pai, mãe e parentes mais próximos) influencia os resultados a partir de fatores de ordem moral (representações que são compartilhadas pelas famílias sobre a escola), material (nível económico, condições de alojamento) e cultural (princípios, normas, valores e maneiras de ver e fazer que a criança aprende na família).

A autora vai ao encontro da perspetiva de Bourdieu e Passeron (1964) ao afirmar que quando a criança pobre vai à escola encontra um meio totalmente diferente do que ela tinha em casa, ela vai estudar seguindo os princípios de uma cultura que só existe nos meios favorecidos. Todavia, os autores ressaltam que existe uma forma da escola fazer a diferença na vida dos alunos pobres, mas para isso é necessário “procurar os fatores do insucesso na sua estrutura física, nos seus programas, na organização de ensino, conteúdo das matérias, meios pedagógicos utilizados”, tal como referem Bourdieu e Passeron (1964, p. 25), formas de avaliação, ou seja, é necessário adequar os currículos às necessidades da clientela que atende.

Com um currículo que não se adapta ao tipo de aluno matriculado na Escola e com um diploma desvalorizado, temos altos índices de reprovação escolar, e mesmo quando são aprovados e obtém os seus diplomas, estes alunos não conseguem ingressar no ensino superior ou, quando conseguem, encontram-se em cursos de menor prestígio social. Apesar destas condições nada favoráveis aos alunos de baixa renda, é possível encontrar casos de mobilidade social por meio da escola, explicados por variáveis

psicossociais.

Outras pesquisas relacionam o currículo escolar que não contempla as necessidades dos alunos de baixa renda com o baixo desempenho escolar. Freire (1970) refere a relação que existe dentro da escola como a relação de opressor e oprimido, e que só há possibilidade de mudança deste cenário no momento em que “os próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos” (Freire, 1970, p. 40), ou seja, quando esta classe, que é desconsiderada no momento da elaboração do currículo escolar, comece a cobrar visibilidade das suas necessidades teóricas e práticas.

Para Benavente (1976), a escola utiliza textos para que as crianças aprendam a ler com vocabulários, sintaxes, que representam valores e conceitos de uma classe média e superior que pouco tem a ver com os das crianças de meios desfavorecidos. Cortesão (1982) afirma que a escola que tenta tratar igualmente todos os alunos sob o pretexto de que isso significa justiça, oferecendo oportunidades iguais a crianças e adolescentes que estão em condições diferentes de usufruir da escola é, “à partida, condenar ao fracasso os que têm mais dificuldades e oferecer êxito aos mais afortunados” (Cortesão, 1982, p. 176).

Os resultados de Formosinho (1983) apontaram que o insucesso escolar nos componentes curriculares aumenta à medida que baixa a posição social. Entendemos como insucesso ou fracasso escolar uma nota abaixo da média geral, e sucesso ou êxito escolar uma nota igual ou acima das expectativas da instituição acadêmica. Durante a sua pesquisa nas escolas de Braga, Formosinho (1987) constatou que o currículo acadêmico por ser mais abstrato, teórico, dedutivo e compartimentado é mais afastado do discurso quotidiano que os alunos ouvem nas suas casas, logo favorece o sucesso daqueles que vivem em ambientes familiares mais instruídos e dificultam o sucesso das crianças oriundas de meios populares. Para os alunos pobres, a escola representa não só o

esforço da apreensão de conhecimentos, mas o esforço da integração numa nova linguagem.

Estes resultados corroboram o que apontava Bourdieu e Passeron (1964, 1970) e Benavente (1976), que a classe dominante, através do currículo, transmite os seus ideais através das disciplinas e conteúdos que reproduzem os seus interesses, ou seja, há uma seleção do que vai ser ensinado às crianças menos favorecidas. Estas acabam saindo da escola com um ensino limitado e com habilidades simplesmente para serem submissas e obedientes às classes dominantes.

O posicionamento de Freire (1970) e as pesquisas de Carraher et al. (1988) compartilham das questões curriculares que privilegiam a classe dominante que oprime a classe desfavorecida, e também apontam caminhos para um repensar da prática pedagógica. Para Carraher et al. (1988, p. 23), é preciso que as autoridades aceitem que “o fracasso escolar é o fracasso da escola”, ou seja, não se discute se quando um aluno é reprovado a culpa é do próprio aluno, de uma classe social ou de um sistema educacional, para estes autores a escola é a grande responsável pelo desempenho escolar destes alunos. Segundo Formosinho (1992, p. 18), o resultado escolar tem como componentes a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e a estimulação (promoção do desenvolvimento integral do aluno), competências que são desenvolvidas, em grande parte, na escola.

Ainda seguindo a teoria da reprodução e suas implicações para o currículo escolar, Duru-Bellat (2002) refere que as dificuldades escolares são fabricadas dentro da própria escola no momento em que trabalha com uma cultura única, desconsiderando as particularidades do meio. Dubet (2008, p. 33) considera que “o árbitro não é imparcial” ao referir-se à Escola que deveria ser um espaço de igualdade de oportunidades, onde as

desigualdades sociais não teriam influência sobre as desigualdades escolares.

Segundo Benavente (2001, p. 12), adaptar o currículo às necessidades da sua clientela favorece um novo conceito de currículo, que respeita as experiências dos alunos, que inova as situações de aprendizagem e desenvolve competências de modo a conseguir “cabeças bem feitas” ao invés de “cabeças muito cheias”. Caso contrário, a escola vai continuar a “transformar diferenças sociais em diferenças escolares” (Benavente, 1976, p. 16).

Dubet et al. (2012) e Seabra (2009) apontam nas suas pesquisas forte tendência a culpar a escola pelas desigualdades escolares por não respeitar a cultura dos estudantes menos favorecidos e de decretar que a escola não é um mecanismo de ascensão social.

Temos, então, uma Escola com um processo histórico de favorecimento curricular das classes dominantes, como aponta Benavente (1976), e que continua a procura de uma base comum curricular na tentativa de elevar os índices educacionais. Cortesão (1982) afirma que a escola deve ver o pluralismo cultural oferecido pelos alunos como “um enriquecimento das atividades de ensino-aprendizagem, em vez de serem transformadas pelas escolas, definitivamente, em desigualdades” (Cortesão, 1982, p. 178). Cada classe social, *grosso modo*, possui um capital cultural específico que se traduz na sua maneira de ser e estar no mundo: na sua linguagem, na sua pronúncia, nas suas formas de comportamento público e privado. Para Davies et al. (1993, p. 65), “o currículo escolar não valoriza todo o conhecimento socialmente útil, mas sim aquele que é socialmente dominante, o que corresponde ao que se convencionou chamar de ‘cultura’”.

Presenciamos a preocupação com a padronização do currículo escolar a favor da manutenção do poder dos mais favorecidos, como afirma Dubet et al. (2012), em detrimento dos alunos das classes populares que se veem descontextualizados na

Escola. Estes alunos oriundos de escolas com currículos padronizados podem vir a concluir os seus estudos, mas talvez não encontrem significado nem sentido no que aprenderam, ou seja, não sabem aplicar os conhecimentos adquiridos porque não encontram no seu meio as tecnologias e situações a que estes conteúdos se referem. Se ao tentar construir as competências cognitivas no aluno se faz necessário contextualizar os conteúdos (Dubet et al., 2012), como fazer isso diante de um currículo que não se adequa ao aluno?

Esta escola pode ter altos índices de aprovação e de qualidade, se os testes forem consonantes com os conteúdos e situações-problema propostos pela base comum curricular, o que não significa que os alunos aprenderam ou desenvolveram certas competências para a vida, mas que apenas reproduziram o que lhes fora ensinado. Para Saviani (2013), não se iniciam mudanças nas escolas com um currículo comum, a qualidade da educação está intimamente relacionada com a importância dada à Escola pelo poder público e pela comunidade escolar local.

Dubet et al. (2012) levantam a hipótese de que quanto mais determinante for o papel dos diplomas, mais marcantes serão as desigualdades escolares e mais rígidas as reproduções sociais. Desta forma, a escola não oferece mobilidade social para todas as classes, compartilhando do posicionamento de Bourdieu e Passeron (1964), ao dizer que os desfavorecidos – agora com acesso a escola – não possuem acesso ao diploma, ou seja, não conseguem concluir os seus estudos.

A pesquisa de Dubet et al. (2012) foi realizada em países com Produto Interno Bruto (PIB) próximos e com índices de escolarização semelhantes para poder validar as comparações. O primeiro dado mostra que não há correlação positiva entre desigualdade de renda e desigualdade escolar (para alunos até aos 15 anos). Cabe salientar que a desigualdade de renda é usada como sinónimo de desigualdade social. Como não há

correlação significativa entre desigualdade social e escolar, a escola pode atenuar ou acentuar a amplitude dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. A escola é colocada como determinante nas mudanças sociais, mas isso depende de como ela se organiza e o que se faz dentro dela, ou como as aulas são dadas.

Há correlação negativa, na pesquisa de Dubet et al. (2012), entre o tempo de escolarização e o tempo de base curricular comum com as desigualdades escolares. As ideias de Bourdieu e Passeron (1964) são utilizadas para explicar o sucesso escolar em países com tronco comum de longa duração. Os alunos que estão há muito tempo na escola já internalizaram a cultura dela e não há diferenças sensíveis dentro da escola em turmas avançadas.

A pesquisa de Chauvel (1999), que constatou a ausência de correlação entre desigualdade escolar e de renda, trouxe hipóteses a serem testadas sobre o impacto dos diplomas nas desigualdades escolares. Ou os países pesquisados davam uma formação básica de qualidade, o que conferiam competências necessárias aos estudantes para ingressarem no mercado de trabalho com facilidade, ou o processo de admissão nas empresas era injusto, como no caso da Alemanha e França.

Para Dubet et al. (2012), em países que valorizam o diploma para a entrada no mercado de trabalho, há competitividade escolar maior, o que gera diferenças escolares, e quem se sai melhor na disputa são os filhos das famílias mais favorecidas economicamente, o que ocasiona a reprodução social do fracasso das famílias menos favorecidas.

No Quadro 1 sintetizamos as correlações apontadas no estudo de Dubet et al. (2012).

Quadro 1.

Correlações e explicações para as desigualdades escolares

Correlações	Desigualdades escolares	Possíveis explicações
Desigualdades de renda (social)	Sem correlação	Os países pesquisados dão formação de qualidade ou o processo de admissão é injusto (Chauvel, 1999).
Capital cultural dos pais	Correlação positiva	A escola possui currículo comum que privilegia uma única cultura e esquece a diversidade em sala de aula, logo os alunos que não possuem esta cultura não terão sucesso dentro da escola (Bourdieu & Passeron, 1964).
Tempo de escolarização	Correlação negativa	Os alunos internalizaram a cultura da escola devido ao tempo em que estão nela (Bourdieu & Passeron, 1964).
Tempo de base curricular comum	Correlação negativa	
Influência dos diplomas	Correlação positiva	Em sociedades que valorizam o diploma, há maior competitividade dentro da escola para consegui-lo com láureas; quem os consegue tem maiores <i>chances</i> de investir nos filhos (Dubet, Duru-Bellat & Véréttout, 2012).
Reprodução social	Correlação positiva	

Fonte: Interpretação da pesquisadora a partir dos dados das pesquisas de Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012)

Relativamente às desigualdades de renda e reprodução social, fica clara a correlação positiva, que a reprodução é mais acentuada onde as desigualdades de renda são maiores. Em todo o caso, esta correlação não é tão significativa, a depender do país, por isso Dubet et al. (2012, p. 35-37) categorizaram os países participantes da pesquisa em três tipos puros de reprodução social:

- EUA e Inglaterra: A reprodução social vem das desigualdades escolares e nestes países há uma forte influência dos diplomas;

- Finlândia, Canadá, Austrália, Noruega, Suécia: Existe uma fluidez caracterizada por pequenos efeitos das desigualdades escolares e uma pequena influência dos diplomas;

- Espanha e Itália: Existe uma desarticulação da educação e reprodução, onde existe reprodução social, mas nada tem a ver com a escola.

O objetivo dos autores foi estudar em sociedades relativamente comparáveis a amplitude das desigualdades escolares. A conclusão a que se chega é que ela não é

apenas reflexo mecânico das desigualdades sociais, como coloca Seabra (2009), mas de títulos escolares desigualmente distribuídos.

No Brasil, filhos de famílias pobres estudam em escolas públicas com índice de desenvolvimento educacional bem abaixo do esperado, enquanto os da classe média e alta estudam em escolas privadas com excelência em qualidade de ensino. Mesmo com o acesso da população carente à escola de ensino básico, o ensino superior ainda separa nos seus cursos ricos e pobres.

Uma forma encontrada no Brasil para compensar os péssimos índices das escolas públicas foi implantar o sistema de cotas, em que o ingresso nas Universidades públicas – que possuem melhor qualidade que as privadas – é dividido em 50% para alunos das escolas da rede pública e 50% para alunos da rede privada. Assim, mantém-se os baixos índices da escola pública, o aluno adquire o diploma de conclusão da educação básica numa escola sem qualidade, e compete entre eles para o ingresso numa Universidade onde não haverá distinção entre ensino e origem escolar. Mesmo com os sistema de cotas, ainda existem os cursos vocacionados para a classe média e alta e os cursos voltados para a classe popular, porque mesmo competindo para o ingresso com os alunos de mesmo nível escolar, os alunos de classe popular não podem concorrer a vagas em Medicina ou Odontologia devido à dedicação que estes cursos requerem e ao elevado preço de equipamentos e livros utilizados nas aulas.

Ao tratarmos de exceções, ou seja, de casos de alunos de baixa renda que são aprovados em cursos concorridos, como os de Medicina, e conseguiram concluí-los, percebemos um ponto convergente com as pesquisas de Dubet et al. (2012) e Seabra (2009) que é o peso do que se passa na Escola como variável influente das desigualdades escolares, porém, os autores divergem relativamente a este peso para as desigualdades sociais, ou seja, a forma como o aluno é ensinado e a qualidade da escola

influenciam o resultado escolar deste aluno dentro da Escola, porém, os pesquisadores não concordam que por terem vindo de uma escola sem qualidade, os alunos devem necessariamente serem fadados ao fracasso econômico-social.

Os estudos de Jean-Paul Laurens (1992) e Jean-Pierre Terrail (1990), revistos por Seabra (2009), analisaram a exceção à regra: filhos dos operários que frequentam ou concluíram cursos superiores de prestígio social. Para estes autores, o sucesso dos filhos de operários que quebraram o ciclo de herança da profissão dos pais foi devido à importância da escola dentro da história familiar, e que estes fenômenos requerem “a mobilização de toda a família e do próprio em relação à escola e um sobre investimento parental na escola, constituindo esta a prioridade familiar na gestão do cotidiano” (Laurens, 1992, p. 39).

Seabra (2009) explica a existência de desigualdades escolares porque a escola não respeita a cultura dos alunos, e Dubet et al. (2012) explicam a existência de desigualdades escolares pela influência dos diplomas para o aumento da renda. Os autores não utilizam o termo desigualdade social por terem pesquisas em países com distribuição semelhante de renda, mas na medida em que há correlação entre desigualdade de renda e reprodução social, reprodução social e desigualdade escolar, percebemos que o ciclo englobará a desigualdade social.

Adaptar a escola segundo as necessidades dos alunos é uma forma de resgatar para o seio escolar indivíduos que não valorizam a escola porque não lhe atribuem um valor prático, e que devido à urgência em trabalhar para ajudar no sustento da família acabam valorizando mais o trabalho do que a aprendizagem escolar, o que pode gerar um círculo vicioso. Jacomini (2010) pesquisou sobre as consequências da reprovação para os alunos e apontou que o descontentamento com os resultados escolares foi a causa de 12% do abandono escolar. Devido a programas assistenciais do Governo,

muitos desses alunos são pressionados pela família a retornarem às escolas, mas numa incômoda condição de descompasso idade-série, o que causa conflitos devido à compleição física dos alunos e possivelmente nova evasão.

Retomando os estudos de Freire (1970, p. 28), os alunos de tanto ouvirem que não sabem nada, que não podem saber, que são “enfermos mentais”, e que não produzem devido a tudo isso, terminam por se convencer da sua incapacidade, e consideram-se mesmo como pessoas de “pouco estudo”, e os que eles acham que sabem de “doutores”. Esta confirmação da sua falta de dotes para os estudos aparece então à criança como uma “doença terrível e implacável contra a qual ela nada pode fazer” (Benavente, 1976, p. 39).

As pesquisas de Bourdieu (1998) e Lahire (1997), e de outros pesquisadores que os seguem, mostram que na trama social e escolar que permeia as histórias de sucesso ou fracasso escolar existem vários fatores que influenciam os resultados. Salej (2005, p. 126) refere uma afirmação do próprio Coleman no seu relatório:

O diferencial do influxo da família no aproveitamento escolar dos filhos é dado pelo tempo que os pais, ou outros parentes, gastam nos assuntos da formação intelectual e afetiva das crianças. Destarte, pode haver lares com alto capital humano (alta escolaridade dos pais), mas que não o traduzem em bom rendimento escolar dos filhos, dado que o capital social, a relação pais e filhos, é muito fraca.

Ou seja, o autor da maior obra de referência em matéria de sociologia educativa considera que existem fatores além dos sociais que ajudam a compreender o desempenho escolar dos alunos. Partilhando a perspectiva dos autores, acreditamos que o desempenho escolar pode ser melhor explicado por fatores psicossociais, e o que destacamos na nossa pesquisa é a representação social de escola pelos pais.

1.2. A violência da e na escola e no meio envolvente

O conceito de violência é muito amplo. Costa (1986) tenta defini-la no sentido de um constrangimento físico ou moral, com ou sem o uso da força. A definição mais

próxima da realidade do que acontece nas escolas e em seu entorno é dada por Andrade (2007, p. 6),

Violência é uma forma de ataque, assalto, provocação, hostilidade, ofensa, acometimento, abandono, exploração, golpe, insulto, gesto, assédio, conduta com intuito destrutivo (e muitas condutas sem esse intuito, como as necessárias à constituição do sujeito, sendo exemplos inúmeros interditos paternos necessários a essa constituição) capaz de causar sofrimento, dor, constrangimento ou sensação desagradável.

Por ser a violência no ambiente escolar um problema difícil de caracterizar (Charlot & Émin, 1997, p. 1), podemos distinguir a violência em três tipos: violência da escola, violência na escola, e violência no seu entorno ou no seu meio envolvente.

Para Bourdieu e Passeron (1964), autores já citados, a escola é violência simbólica pois trata-se da imposição por um poder arbitrário de um arbítrio cultural. Segundo Priotto e Boneti (2009), a violência da escola é todo o tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam os seus membros (qualquer um destes) como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do sistema para com o professor), a indisciplina, a expulsão, a intimidação, o abuso do poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores.

Para Abramovay e Rua (2003, p.98), violência da escola é “magoar, agredir por falta de respeito”, que para os jovens são atos de violência por parte dos professores, a desvalorização do profissional professor, a insatisfação, a indiferença e o absentismo dos alunos, e o despreparo do profissional (reflexo do medo).

Para Priotto e Boneti (2009), a violência na escola é percebida por atos de violência contra as instalações da escola, contra os professores, dos alunos uns contra os outros. As primeiras discussões de especialistas sobre este assunto deram-se com

Colombier (1989). Para o autor, as possíveis causas da violência na escola são os fatores socioeconômicos: exclusão social, falta de oportunidades, a influência dos media e a falta de perspectivas, e fatores familiares: falta de limites, referências, a desestruturação familiar.

A desestruturação do ambiente familiar aliada à falta de diálogo e às diversas formas de violência dentro da família reflete-se no comportamento dos alunos e gera a violência na escola, o que desafia os professores e faz com que os atores do processo educativo convivam com uma rotina escolar de vandalismo, agressões, roubos, tráfico e assassinatos (Njaine & Minayo, 2003).

Segundo Meirelles (2013), na sua pesquisa intitulada “Violência nas Escolas: o olhar dos professores”, 72% dos professores já presenciaram briga de alunos, 62% foram destratados, 35% ameaçados e 24% roubados ou furtados. A situação é pior em bairros de periferia, onde 63% dos profissionais consideram a escola um espaço violento. A insegurança no trabalho, de acordo com os coordenadores do estudo, é comum entre os docentes.

Mas, porque a escola deixou de ser uma referência de segurança e de futuro melhor para crianças e adolescentes para se tornar um ambiente de medo? Na opinião dos professores entrevistados (42%), as razões estariam no uso de drogas por parte dos alunos. O tráfico, muitas vezes, acontece dentro dos próprios estabelecimentos de ensino, como mostra a pesquisa de Duarte (2006), onde 28% das escolas públicas de Recife apresentam consumo de drogas dentro da própria escola.

Na sua pesquisa, Pereira (2003) refere que os professores acham que os pais são muito permissivos em relação ao comportamento dos filhos ou muito agressivos, e que a falta de valores familiares seria um dos motivos da violência na escola.

Apontam-se, também, fatores como a exclusão social, a falta de perspectiva em

relação ao futuro profissional e acadêmico. A educação, nesse sentido, deixou de ser uma alternativa ao ciclo de pobreza e desagregação familiar vivido por estudantes de periferias.

Contudo, uma pesquisa mais abrangente, publicada pela Unesco em 2003, concluiu que nenhuma dessas explicações, isoladas, respondem à questão. É preciso, de acordo com a Unesco, analisar um conjunto de causas externas (como o fácil acesso a armas e drogas no entorno das unidades de ensino) e internas, que interagem entre si.

Para Abramovay e Rua (2003), é necessário estudar a violência da e na escola, mas considerando a violência no meio envolvente. Na pesquisa de Lopes Neta (2013), é possível perceber que os níveis de violência nos bairros em que as escolas estão inseridas são altos, ocorrendo em alguns 11 crimes (roubos, assassinatos, agressões) por dia. Percebemos que existe uma demanda crescente da presença da força policial no entorno das escolas, o que nos revela ser um ambiente de desordem que compromete o acesso e permanência dos alunos no ambiente escolar, proporcionando aos alunos, professores e funcionários sérios riscos nas deslocamentos diários às escolas.

Os resultados de Duarte (2006, pp. 53-54) mostram que 61% dos alunos atribuem os seus baixos resultados à violência na escola e em seu entorno. Devido a esta violência no meio envolvente, muitos pais temem deixar os filhos na escola porque o percurso até elas não oferece segurança, assim, não há garantias de acesso permanente do aluno à escola. Segundo Abramovay e Rua, 2003, a violência no meio envolvente é uma das principais razões para o abandono dos estudos. Este ambiente de desconsideração com a vida também pode influenciar os pais nas suas impressões relativamente à escola.

1.3. A escola pode fazer a diferença

Debatemos nas secções anteriores os desafios encontrados pelos professores e pela escola como um todo, para conseguir lograr êxito na aprendizagem dos alunos. A expressão “escola eficaz” acabou por ser consagrada como a designação mais comum para as instituições de ensino que conseguem resultados particularmente significativos, quando comparadas com organizações com corpos discentes semelhantes.

Lima (2008, p. 32) define a escola eficaz como uma instituição cujos alunos progredem mais do que seria esperado, face às características que apresentam à entrada para o estabelecimento de ensino. Sammons, Hillman e Mortimore (1995) definem esta escola como uma instituição que adiciona um valor extra aos resultados dos seus alunos.

Ao abordar as origens e evolução do movimento das escolas eficazes, Lima (2008) mostra que as condições de cada escola proporcionam diferenças nas aprendizagens dos estudantes. Essa ideia contrapõe-se à surgida nos anos 1960 e 70 com o Relatório Coleman, quando se considerava que o sucesso escolar dos alunos estava relacionado com os seus antecedentes pessoais, familiares, socioeconómicos e étnicos. Apesar de perceber que na formação dos professores e na mentalidade predominante da cultura profissional docente o conceito de que “a escola não faz a diferença” esteve presente durante alguns anos que se sucederam à divulgação do Relatório Coleman, com a reação de pesquisadores contra o ceticismo sobre os instrumentos de medida utilizados e o tipo de modelo de análise de Coleman, a escola passou a ocupar o centro da pesquisa, sendo vista como o lugar onde o sucesso ou insucesso é produzido (Lima, 2008, p. 29). Para que este discurso pudesse ser superado, pesquisadores como Lahire (1997) utilizaram estratégias de identificação de escolas que servissem alunos semelhantes aos da pesquisa de Coleman, mas que apresentassem resultados de sucesso diferentes, dedicando-se a perceber que características distintas

apresentavam tais instituições.

Para se definir uma “boa escola” devem ser observados os mecanismos que levam à eficiência escolar. Assim, alguns pontos foram observados de forma comum em escolas eficazes: a escola eficaz precisa ter visão, ou uma compreensão comum dos objetivos, princípios e expectativas para todos os que pertencem e integram a comunidade educativa (Lima, 2008, p. 47). A escola eficaz precisa ter liderança, ou ter um grupo de indivíduos que se dedicam a apoiar a comunidade educativa e a alcançar essa visão. Para Lima (2008, p. 193), um diretor eficaz deve ser uma liderança profissional. Isso implica envolvimento e conhecimento sobre o que acontece na sala de aula, incluindo currículo, estratégias de ensino e a monitorização do progresso do aluno. Na prática, isso requer apoio aos professores, incluindo estímulo, e a monitorização constante dos dados da escola com a recolha e análise dos dados acerca dos estudantes, dos programas e do pessoal escolar (Lima, 2008, p. 209).

A eficácia escolar também é medida pelos elevados padrões académicos, mensurados pelas avaliações internas e externas que descrevem o que os estudantes sabem e são capazes de fazer; pelo desenvolvimento de competências socio emocionais de todos os que pertencem à comunidade educativa, para que possam tornar-se solidários, participativos, produtivos e cidadãos responsáveis; pela parcerias entre família, escola e comunidade, incentivando todos os envolvidos na educação, para que participem de forma ativa e colaborativa (Lima, 2008, p. 212); e por fim, a escola eficaz deve promover o desenvolvimento profissional, dando oportunidades consistentes e significativas, para que os professores se comprometam com a formação contínua baseada nas necessidades da escola (Lima, 2008, p. 213).

Observar estes fatores que contribuem para a eficácia escolar é fundamental no sentido de melhorar o desempenho dos alunos e torná-los cidadãos com competências

necessárias para atuarem com sucesso na vida pessoal e profissional.

Ao analisar as representações sociais de escola por pais e as relações com o desempenho escolar em contextos de diferentes níveis de violência, pretendemos compreender mais um fator que pode estar influenciando a eficácia escolar, e que impacta diretamente na formação contínua do professor, pois será necessário mapear quem são estes alunos e os seus contextos familiares.

1.4. A relação escola-família e a influência dos pais no desempenho e percurso escolar dos filhos

Desde 1959, os Cursos de Adultos oferecidos pelo Estado Novo, em Portugal, atribuíam às famílias a ordem no lar, e isso incluía o sucesso dos seus filhos na escola e na sociedade, em que o “método e a exatidão auxiliam poderosamente a economia e a felicidade” (Cortesão, 1982, p. 231).

Maya (2000, p. 127) refere que em seus estudos o fracasso escolar do aluno e a ausência de autoridade do professor são consequências da “falta de educação e de acompanhamento dos filhos pelos pais”. Soares (2004) considera que resultados negativos podem levar a crer que as escolas pouco ou nada podem fazer perante uma clientela com condições desfavoráveis, “no entanto, há grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes” (Soares, 2004, p. 92), ou seja, existem filhos de pais com frágeis rendimentos ou com pouca capacidade económica que conseguem ter notas mais elevadas que outros. Logo, há outros fatores que estão associados ao melhor desempenho dos alunos.

Um dos fatores que contribui para o sucesso escolar dos filhos é a forma como os pais veem a escola, acreditam na escolarização, e participam ativamente do seu projeto pedagógico (Davies et al., 1993; Henderson, 1987; Lahire, 2004; Laurens, 1992; Marques, 1999; Soares, 2004; Terrail, 1990; Villas-Boas, 2000), ou não participam

ativamente do projeto pedagógico, mas exercem influência sobre os filhos através das palavras de incentivo ou pelo exemplo de vida de que a escola se constitui enquanto veículo de melhorias sociais (Bardagi et al., 2012; Carvalho, 2005; Carvalho & Taveira, 2009; Gonçalves & Coimbra, 2007; Oliveira & Dias, 2013).

Com efeito, a relação significativa entre duas pessoas envolve a troca de opiniões, acordos e coersões, capazes de moldar atitudes e construir representações sobre um objeto de maneira tão intensa, que a opinião do outro acaba tornando-se a sua própria opinião (Pinto et al., 2003). Ao tratarmos da vida acadêmica do aluno pensamos nas influências da família, dos professores, dos amigos. Diemer (2007) e Pinto et al. (2003) referem que os professores têm influência nos alunos relativamente às experiências profissionais e opções de graduações a seguir, mas quem influencia a decisão dos filhos são os pais.

Uma pesquisa realizada em meados da década de 60, por Rosenthal e Jacobson (1966), fez com que 18 professores acreditassem que alguns dos seus alunos tinham grandes aptidões intelectuais, o que não era verídico. Todavia, os autores observaram que as expectativas que os professores depositaram nestes alunos determinaram as suas evoluções acadêmicas. Rosenthal e Jacobson (1966) mostraram que independentemente da capacidade intelectual dos estudantes, os professores atuavam de forma a confirmar as suas expectativas sobre os sujeitos. Os pesquisadores defendiam que o resultado esperado para alguma coisa ou alguém se confirmava ou acontecia no final. A este efeito deu-se o nome de *Efeito Pigmalião* ou *Efeito Rosenthal* (Rosenthal & Jacobson, 1968). Assim, o baixo desempenho dos alunos devia-se, em alguns casos, à baixa expectativa dos seus professores. Esta pesquisa foi realizada com alunos do 1º ao 6º ano, e teve significância para os alunos do 1º e 2º anos, não apresentando grandes

variações para as demais turmas com alunos que possuíam mais idade, e conseqüentemente, maior grau de autonomia, segundo Rasche e Kude (1986, p. 62).

Carvalho e Taveira (2009) defendem que a influência que os professores exercem é de oportunidades e experiências para os alunos. As autoras ao investigarem 119 participantes (46 alunos, 16 pais, 34 professores e 23 profissionais de orientação escolar) sobre o papel dos pais na implementação de escolhas de carreira dos filhos no 10º ano de escolaridade perceberam que professores, alunos e demais atores escolares evidenciam o reconhecimento do papel dos pais no desenvolvimento da carreira dos filhos, através da relação que com eles estabelecem e da relação com o meio (escola e comunidade). Para as autoras, os pais agem sobre os filhos como “promotores de oportunidades, recursos e experiências favoráveis ao desenvolvimento da carreira dos filhos” (Carvalho & Taveira, 2009, p. 6). A escola, na figura dos professores, tem sido identificada como um contexto com impacto significativo na carreira dos alunos, no sentido em que mostra as possibilidades profissionais e sugere vocações, mas, o que contribui para o processo de decisão dos filhos é a opinião dos pais. Acreditamos que esta influência é sentida pelos alunos em qualquer fase, se as opiniões vierem dos seus pais.

A pesquisa de Carvalho e Taveira (2009) apresentou resultados semelhantes à pesquisa de Gonçalves e Coimbra (2007), no que se refere à influência que o pai exerce na escolha profissional dos filhos. Ao analisarem 20 alunos do 9º ao 12º ano e os seus respectivos pais sobre a escolha profissional dos filhos, os autores perceberam que os filhos são influenciados pelos conselhos dos seus progenitores relativamente a que profissão escolher, que os pais mais escolarizados definem as formações mais valorizadas financeiramente e com maior prestígio social como as únicas possibilidades para seguirem.

Carvalho (2005) abordou na sua pesquisa a influência dos pais de camadas populares na formação leitora dos filhos, sendo selecionadas dez famílias para participar da investigação, cujos pais eram trabalhadores rurais e não tinham diploma escolar. O pesquisador percebeu que os filhos leitores vinham de famílias cujos pais acreditavam na escola como meio de conseguir um emprego melhor. Numa das narrativas de uma filha de 11 anos, ela deixa claro o que motivou o gosto pela leitura: “aprendi a ler porque a minha mãe diz que sofre trabalhando até sete, oito da noite em casa de família porque não sabe ler. Ela quer um futuro melhor para a gente.” (Carvalho, 2005, p. 166). Carvalho (2005) e Lahire (1997) partilham da opinião de que as famílias de camadas populares podem contribuir para a formação de filhos leitores, mesmo sem saber ler, através de uma palavra de estímulo e de confiança sobre a mobilidade social alcançada com a escolarização.

A influência dos pais sobre os filhos não depende da classe social e não se extingue na educação básica ou na escolha da carreira profissional. Oliveira e Dias (2013) pesquisaram a percepção dos pais sobre a sua participação durante a formação profissional dos filhos, tendo sido entrevistados nove pais de classe média e classe alta de estudantes concluintes do curso de Psicologia de uma Universidade. Os pais mesmo não estando presentes na Universidade mantinham diálogos com os jovens sobre o mercado de trabalho, apoiavam escolhas, e davam segurança e ajuda de custos. Para as autoras, a família configura-se como o contexto de influência mais relevante para a escolha profissional dos filhos, pela permanência e sucesso deles dentro das Universidades.

Bardagi et al. (2012) e Oliveira e Dias (2013) defendem que é no meio familiar que se constroem percepções, valores e crenças sobre si e sobre o mundo, inclusive sobre o mundo do trabalho. Da mesma forma, percepções das próprias capacidades, das opções

consideradas aceitáveis ou inaceitáveis e a construção de projetos pessoais e profissionais são resultados, principalmente, das relações estabelecidas com os outros significativos para cada indivíduo, sendo que a família se apresenta como um contexto de destaque na emergência dessas relações.

Anne Henderson (1987) fez uma profunda revisão de literatura sobre a relação entre envolvimento dos pais e aproveitamento escolar, concluindo que quanto mais os pais se preocupam e participam da educação dos filhos, maior o desempenho deles na escola.

De acordo com Henderson e Mapp (2002, p. 73), “Studies that look at high-achieving students of all backgrounds found that their parents encourage them, talk with them about school, help them plan for higher education and keep them focused on learning and homework”, contudo, as autoras são categóricas ao afirmarem que o facto dos pais estarem na escola não significa que os alunos terão boas notas. O que contribui para o bom desempenho dos filhos é a maneira como os pais os encorajam e a sua preocupação com a melhoria da aprendizagem dentro da Escola, o seu envolvimento com os professores e a sua efetiva participação no projeto pedagógico.

Davies et al. (1993) sugerem inúmeros projetos e programas adotados pelas escolas de vários países para envolver, com sucesso, todas as famílias, independentemente dos seus níveis de educação e rendimentos. Estas sugestões surgiram após um estudo exploratório realizado em 1987 em escolas portuguesas com 132 pais e 134 professores, em que o objetivo principal era compreender porque os pais de classes menos favorecidas não iam às escolas. Para os professores, os pais não iam à escola por falta de interesse; para os pais – cuja maioria só tinha estudado durante 4 anos – a escola é um território importante, mas que eles não dominam.

Durante o período de 1992 a 1995, os autores realizaram um estudo de

investigação-ação sobre a colaboração escola-família em cinco países (Portugal, Chile, República Checa, Espanha e Austrália), e em 8 escolas de educação básica. Em todas as oito escolas havia pelo menos 50% de alunos provenientes de classes menos favorecidas economicamente. Foram administrados questionários aos pais e professores para entender a relação escola-família.

Como conclusão, os pesquisadores analisaram, independentemente do país, que os professores encaram a participação dos pais na escola como uma intromissão indevida no trabalho pedagógico do professor, que a resistência dos professores às atividades que envolvem a família está presente nas 8 escolas pesquisadas, e que os professores se recusavam a assumir obrigações em projetos que envolvessem as famílias.

Semelhante ao que encontraram em 1987, os autores concluíram, que para os pais, a escola é um local ameaçador, pois só são chamados quando a Escola tem más notícias a dar sobre os seus filhos. Em contrapartida, os pais, principalmente os de classes desfavorecidas, têm uma percepção positiva da Escola face ao trabalho dos professores, e encaram o fracasso escolar dos filhos como uma “fatalidade biológica ou social e mostram-se impotentes para ultrapassar esta situação” (Marques, 1999, p. 59).

Marques (1999), responsável pelas pesquisas realizadas nas três escolas portuguesas, mostra que o resultado escolar do filho está positivamente correlacionado com o envolvimento das famílias. Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, “estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (Marques, 1999, p. 9). Todavia, ao traçar o perfil socioeconómico dos pais pesquisados e a sua participação na escola, o investigador percebeu que não há igualdade de participação parental nos diferentes grupos sociais, confirmando-se a hipótese de que o nível de envolvimento dos pais depende da sua posição social. Na

mesma perspectiva de Marques (1999), Charlot (2000) considera o sucesso escolar de crianças e adolescentes de baixa renda como independente da questão social, e que para ser analisado deve levar-se em consideração a história pessoal de cada aluno e a sua relação familiar.

Ao pesquisar em 19 escolas portuguesas de 1º ciclo a importância do papel parental nos resultados escolares dos alunos na visão dos professores, Villas-Boas (2000) concluiu que os professores consideram importante a participação dos pais na vida escolar dos filhos, que ao comprar livros, jogos educativos, controlar o acesso dos filhos à televisão, os pais estão concorrendo com o bom rendimento do aluno. Mas os professores também afirmaram que os alunos cujos pais se demitem do papel de educadores, e encaram a escola como um depósito dos seus filhos, possuem desempenho bem abaixo do esperado comparando-se com a média da turma.

Villas-Boas (2000, p. 24) considera também que os professores preferem ter a participação na escola de pais de classe média-alta por eles terem uma “competência científica semelhante à sua”. Contudo, mesmo com esta representação negativa que os professores têm dos pais de classe baixa, os filhos desta camada da população conseguem sobressair e ter resultados positivos. Para compreender as “razões do improvável” (Lahire, 2004), é necessário conhecer o que os pais pensam sobre a Escola, como eles podem colaborar com ela respeitando as diferenças, sobretudo das famílias de renda baixa, entendendo que “os valores da escola são mais distantes desses pais que muitas vezes tiveram uma experiência limitada de escolarização.” (Soares, 2004, p. 92).

Benavente (1976, p. 21) considera que para se estudar o insucesso escolar é necessário estudar o meio social, pois é na família que ela ouvirá falar pela primeira vez sobre a escola, “falar como algo positivo ou como uma ameaça” e tudo o que foi e é na vida das crianças “pesará fortemente no momento da sua entrada na escola”.

Nogueira e Nogueira (2002) explicam que Bourdieu (1998) considera que as condições objetivas não respondem exhaustivamente à questão da variação nos resultados escolares,

A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos seus valores ou às suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (Bourdieu, 1998, p.49).

O ambiente familiar contribui para as ações dos indivíduos de modo que “os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação” (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 18), assim, a representação que estas famílias fazem da Escola deve ser considerada no momento de estudar os fatores que desencadeiam o fracasso escolar.

Dentro da origem social existem representações da Escola pelas famílias, que são distintas. Sabemos também que há alunos de condições sociais desfavoráveis que têm sucesso nos resultados escolares. Segundo Nogueira e Nogueira (2002), “faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar” (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 35).

Para Bourdieu (1983), o *habitus* familiar é compreendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (Bourdieu, 1983, p. 65). Os sentidos que o aluno e a sua família dão à escola são formados e perpetuados inicialmente por meio de *habitus* e vivências familiares (Bourdieu, 1983).

Um dos seguidores e contestatários das pesquisas de Bourdieu é Bernard Lahire

(1997). O esforço de Lahire (1997) é o de valorizar as relações do indivíduo com ele mesmo e do indivíduo com o outro que está à sua volta, desconsiderado nas pesquisas em Sociologia da Educação.

Lahire (1997) desenvolveu uma pesquisa longitudinal com 26 pais e alunos, sete professores destes alunos e quatro diretores das escolas em que os alunos estudavam. Os dados recolhidos mostraram que embora todas as crianças consideradas na pesquisa possuam uma origem semelhante do ponto de vista socioeconómico, uma série de diferenças ligadas às práticas e às dinâmicas das suas famílias faz com que elas passem por experiências socializadoras diferenciadas, incorporem um património de disposições distinto e, finalmente, estabeleçam uma relação particular com a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. Sobre os resultados da pesquisa, Lahire observa que:

Todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente – por razões de singular economia socio afetiva que a análise sociológica das relações de interdependência tenta reconstruir – o ‘sucesso’ escolar como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior. Assim, elas têm menos necessidade de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais (Lahire, 1997, p. 285).

Percebemos claramente que estes alunos não são meros representantes de uma classe socioeconómica, mas seres complexos, cujo desempenho escolar só pode ser compreendido a partir de uma análise minuciosa dos processos mentais e do contexto social referentes ao indivíduo. Para Benavente (1976, p. 45), quem é julgado na escola não são diretamente as classes trabalhadoras, mas os filhos destas classes, sendo então necessário “articular mecanismos psicológicos aos mecanismos sociais” para poder compreender o sucesso dos filhos de classes pobres.

Lahire propõe um estudo do “passado incorporado + contexto presente de ação = práticas observáveis” (Lahire, 2012, p. 12), ao invés do “*habitus* × capital + campo = práticas” de Bourdieu (1970, 112). Desta forma, Lahire (1997) aponta que é necessário considerar a dinâmica interna de cada família, para poder compreender em que medida

os *habitus* dos pais são transmitidos aos filhos e se refletem na sua prática cotidiana.

Acreditamos que o contributo dos pais no sucesso escolar dos filhos pode ocorrer não apenas pela forma como o pai se engaja nos projetos da Escola, como coloca Henderson (1987), Marques (1999) e Villas-Boas (2000), mas também pelo que o pai fala para o filho sobre a escola, não necessariamente dentro da instituição, mas em casa, no caminho para a Escola, nas redes sociais...

1.5. O contexto escolar brasileiro e o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala

O Brasil possui um plano com 20 metas a serem cumpridas durante um decénio na área da Educação chamado Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência atual de 2014 a 2024. Na sua meta 7, o PNE propõe a melhoria da qualidade do ensino e a correção do fluxo escolar (adequação da idade do aluno à série que deve cursar), para isso desenha-se uma nova estrutura comum curricular.

O foco principal para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e uma base de ciências sociais e naturais. O mínimo que o aluno deve aprender em cada área do conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) é chamado de Direitos de Aprendizagem.

Vê-se, assim, uma forma de garantir que os conteúdos básicos são ensinados aos alunos, para que estes não saiam da Escola sem saber ler e calcular. Este objetivo não nos parece desadequado, o problema de base comum é ela ser compreendida como o currículo a ser seguido, sem modificações, sem adaptações ao corpo discente, uma vez que este documento está organizado em objetivos, conteúdos e procedimentos didático-metodológicos. Ao propor um currículo comum, pode acontecer os professores receberem formação para atuarem com aquela ementa e esquecerem de contemplar a diversidade local. Dentro de um ambiente escolar que exige adaptações para

acompanhar a complexidade social vigente, e da falta de compreensão de como operar estas mudanças, Figueira (2007) traz resultados que revelam que os professores optam por práticas tradicionais em que já possuem domínio, e “embora alguns professores ensaiem planificações de outro tipo, globalmente, a tendência geral é a utilização de planificações tradicionais, do tipo racionalista” (Figueira, 2007, p. 64). A fim de verificar os impactos destas metodologias em sala de aula, e de dar transparência aos gastos públicos com Educação, o governo brasileiro avalia, anualmente, os alunos que estão concluindo a educação básica.

Nesta pesquisa usamos o conceito de desempenho escolar, medido, em regra no Brasil, através de testes de proficiência aplicados no seio de sistemas de avaliação em larga escala, como o indicativo do conjunto de habilidades e competências mínimas que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada etapa de escolaridade.

Consideramos sucesso escolar as notas dos alunos que são maiores ou iguais à média da sua escola na avaliação externa denominada Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2014). O ENEM é corrigido considerando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) que é uma metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação que não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. A TRI (Brasil, 2014) pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o da sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho.

Não comparamos a nota do aluno com a nota do Estado ou do País devido às particularidades que cada escola possui e que pode influenciar neste momento de comparação – mesmo sendo aplicada a TRI – como, por exemplo:

- Ausência de um referencial curricular para as escolas públicas, o que faz com que cada escola siga um currículo próprio, ou seja, é possível que num mesmo mês letivo alunos de escolas distintas estejam estudando conteúdos distintos, e que concluam os anos letivos sem saber conteúdos que outras escolas abordam. Apesar do Brasil possuir Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) para cada disciplina, e estar em fase de implantar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), eles não explicitam o que o professor tem de ensinar nem o que os alunos têm de aprender, sendo apenas sugestões para as Escolas.

- Os calendários escolares não são padronizados: algumas escolas públicas de Alagoas iniciam o ano letivo em fevereiro e terminam em dezembro, outras começam em março e terminam em janeiro, outras iniciam em abril e terminam em fevereiro do outro ano civil. Isso acontece devido a situações de greve, fechamento de escolas devido a violência, falta de água, falta de carteiras para os alunos se sentarem, reformas na estrutura física, etc.

- Carência de professores: mesmo sendo um item fundamental na escola, a ausência de professores dificilmente atrasa o calendário. Os alunos podem ficar o ano todo sem aula, porque quando o Governo contrata servidores para as disciplinas que não possuem docentes, esses professores dão aula em poucos meses, mas com maior carga horária por dia, para compensar o tempo que os alunos ficaram sem aula. Contudo, sabemos que dificilmente a escola que enfrenta este tipo de problema possui o mesmo resultado que uma escola que não possui este tipo de problema, porque muito conteúdo deixa de ser abordado, e os que são abordados numa semana não possuem qualidade equivalente aos que são abordados num mês.

- Por fim, a classificação dos alunos será pelas notas das suas escolas porque queremos perceber até que ponto o contexto social em que a escola está inserida tem relação com o desempenho escolar.

No Brasil existem duas avaliações de desempenho em larga escala, elaboradas pelo Ministério da Educação, que são aplicadas aos alunos da Educação Básica finalistas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª série do Ensino Médio.

As avaliações em larga escala foram criadas na década de 90 no Brasil como uma forma de avaliar as políticas públicas referentes à Educação. O objetivo da avaliação de políticas públicas é “conhecer os fatores positivos, apresentar os equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar, aperfeiçoar ou reformular” (Aguiar, 2010, p. 55), logo, ao mesmo tempo que justifica à população os gastos públicos, é possível formular subsídios para o melhoramento da política implementada.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5ºano e do 9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

As provas são aplicadas com foco em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas). Os alunos do 9º ano também realizam as provas com foco em Ciências. A divulgação dos resultados para a população fornece as médias de desempenho para cada escola participante.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, procura contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. São aplicadas provas de Linguagem, códigos e suas tecnologias (abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação),

Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias (abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia), e Ciências Humanas e suas tecnologias (abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais). A média entre estas notas constitui a nota da prova objetiva que vale de 200 a um valor próximo a 1000, não chegando a 1000 devido à forma como é corrigida. A prova de redação vale de 0 a 1000 pontos.

Utilizaremos como parâmetro para sucesso e fracasso escolar a nota da prova objetiva, que são 180 questões de múltipla escolha, 45 de cada área acima descrita. Esta prova é corrigida através da Teoria de Resposta ao Item, e não é subjetiva. Por meio dessa forma de correção, mesmo que o aluno acerte todas as 45 questões de cada prova, a sua nota nunca será 1000. Da mesma forma, um candidato que erre todas as questões não acaba com a nota zero. Isso ocorre porque o ENEM pontua os candidatos de acordo com uma escala. Desta forma, a nota do candidato mostra o seu desempenho comparado aos demais candidatos, não se tratando, portanto, apenas do desempenho individual do estudante.

O ENEM é utilizado como certificação para a conclusão do Ensino Médio, e mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. A divulgação dos resultados é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que encaminha os dados e os resultados dos participantes do ENEM à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) e às Instituições de Educação Superior (IES) públicas ou privadas, para fins de ingresso no Ensino Superior, e para as Instituições Certificadoras, para fim de certificação de conclusão do Ensino Médio.

As notas também são disponibilizadas para a população por escola. Os resultados agregados das proficiências médias possibilitam a análise pela comunidade escolar e

pelas famílias dos avanços e desafios a serem enfrentados.

Todas as avaliações em larga escala são elaboradas dentro da Teoria de Resposta ao Item (TRI), em que o traço latente (proficiência) pode ser inferido com maior precisão. Dessa forma, se uma mesma pessoa se submeter a duas provas diferentes – desde que as provas sejam elaboradas com os padrões exigidos de qualidade – ela obterá a mesma nota, ou seja, a TRI permite a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e entre séries diferentes.

O teste de proficiência que utilizamos é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e foi escolhido devido às seguintes características:

- Avalia todas as áreas de estudo, o que dá um panorama mais completo do quanto o aluno aprendeu ao fim da educação básica;
- Os resultados podem ser comparados entre alunos de escolas distintas, pois, através da TRI, provas diferentes são elaboradas com o mesmo nível de complexidade;
- As notas por Escola são divulgadas com transparência pelo Governo Federal, geralmente, nove meses após a realização.

No próximo capítulo, apresentaremos a teoria das representações sociais e os motivos que nos levaram a escolhê-la como aporte teórico da pesquisa.

Capítulo 2. Da Teoria das Representações Sociais à escola como representação social

2.1. A Teoria das Representações Sociais

Segundo Deschamps et al. (1972), 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 os seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação.

Estamos 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. 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).

Para se analisar as representações sociais de escola por pais e o desempenho escolar dos filhos e sua relação com os níveis de violência no bairro, como propõe a nossa pesquisa, é necessário compreender o contexto social em que a escola está inserida, porque este contexto influencia a representação social que um grupo faz da escola. Conforme Jodelet (1989), o campo psicossocial que organiza as construções mentais só pode ser conhecido e compreendido à luz do contexto que o produz e das funções que ocupa nas interações sociais.

Neste sentido, a escola tornar-se-à objeto de representação social por meio dos conhecimentos construídos e partilhados socialmente, tanto pelos alunos quanto pelos pais, ou seja, que as imagens e significações acerca da escola vão influenciar o agir, sentir e pensar deste grupo.

O que o pai pensa sobre a escola, como ele a representa, a imagem que ele imprime na sua mente sobre ela, é influenciado pela forma como ele vê os componentes do processo educativo. Na visão de Maia (2009), a representação como uma forma de expressão do conhecimento do senso comum, sendo identificada a nível da família, pode ajudar a compreender aspectos da sala de aula e dos resultados escolares, de modo a poder vir a contribuir para a qualidade do ensino.

Segundo Gilly (1989, 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”. A Teoria das Representações Sociais apresenta-se como uma forma de identificar os sentidos, partilhados pelos pais, através da representação social de escola e, conseqüentemente, identificar a função social da escola para este grupo.

2.2. Definição de Representações Sociais

Para Moscovici (1961), as representações sociais são construções do senso comum. De forma mais detalhada e elaborada, é um saber coletivo influenciado por vivências e experiências do dia-a-dia. As representações sociais seriam como uma teoria dinâmica, em constante movimento, uma teoria que contém uma série de exemplos que ilustram concretamente os valores que introduzem uma hierarquia e os seus correspondentes modelos de ação (Moscovici, 1989).

Esta rede de ideias, metáforas e imagens de que fala o autor da Teoria, Serge Moscovici (1961), estão interligadas e possuem uma parte mais fluida e uma parte mais

imóvel. Para o autor, o conhecimento popular é um conhecimento tão válido quanto o conhecimento científico e não se contrapõem.

O conhecimento popular era visto por alguns teóricos como um desfuncionamento do que é científico. Apesar das suas limitações, se comparado ao conhecimento científico, por ser circunscrito e não poder ser generalizável, Moscovici (1961) considerava-o um tipo de conhecimento que deveria ser estudado, dado as suas complexidades que abarcavam domínios dos campos psicológicos e sociais.

De acordo com Maia,

Considerando assim que o conhecimento popular é um conhecimento verdadeiro e uma forma de evolução do conhecimento científico, a teoria das representações sociais abre uma perspectiva para que este conhecimento tenha lugar no seio das instituições formais produtoras e reprodutoras de conhecimento, como é o caso do sistema educativo. A noção de representação social vai levar em consideração, ao mesmo tempo, a atividade do sujeito sobre o mundo e, reciprocamente, da ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo. O produto dessa interação é um conhecimento particular que corresponde ao que Moscovici chamou de *representação social* (Maia, 2000, p. 23).

Grize (1989) refere que toda a representação, de qualquer maneira, é representação de alguma coisa, faz parte de um sistema de signos, “consequentemente, a natureza dessa ‘alguma coisa’ não é indiferente e, após as publicações de Moscovici, tudo o que foi dito das representações sociais faz delas uma forma de conhecimento” (Grize, 1989, p. 123).

Apropriamo-nos de um fenómeno social e representamo-lo por um objeto, tornamo-lo concreto. Assim, as representações sociais são conhecimentos que se acumulam a partir da experiência, das informações, saberes e visão do mundo que os sujeitos recebem e transmitem pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

Sempre que falamos em representação social, falamos em representação de um objeto por um sujeito, não existindo representações sociais sem objeto. Jodelet (1989) considera que “a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto)

por alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (Jodelet, 1989, p. 27).

Para Semin (1989), “as representações sociais são inicialmente pontos de balizamento; fornecem uma posição ou uma perspectiva, a partir da qual um indivíduo ou um grupo observa e interpreta os acontecimentos, as situações, etc.” (Semin, 1989, p. 208).

As representações sociais, conforme Spink (1993), são “uma forma de conhecimento prático”, e a psicologia social ao focar as representações “busca entender o seu papel na instituição de uma realidade consensual e sua função sociocognitiva de integração da novidade e de orientação das comunidades e das condutas” (Spink, 1993, p. 86).

Para Sá (1993), “o termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenómenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (Sá, 1993, p. 19).

Segundo Alves-Mazzotti (2007), “uma representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes, elaborados a respeito de um dado objeto social” (Alves-Mazzotti, 2007, p. 581).

Entendemos que focar um objeto de estudo nas representações sociais, como é a nossa proposta, pressupõe uma investigação sobre o que, porque e como pensam os pais relativamente à escola e o facto de que esta representação social vai influenciar o agir deste grupo de pais, e conseqüentemente dos seus filhos, pois os sentidos são partilhados pelo grupo, e os pais exercem forte influência sobre os filhos. Como afirma Jodelet (1989), as representações sociais “orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (Jodelet, 1989, p. 22) de um grupo ou classe. Esta função é fundamental nos estudos na área de educação.

2.3. Funções das Representações Sociais

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, lhe confirmam sentidos e significados. Moscovici (2000) afirma que as representações conferem familiaridade ao desconhecido, imprimindo nesta passagem a memória dos indivíduos. Neste sentido, é possível identificar o grupo a que a representação pertence, por estar carregada destas impressões coletivas e individuais. Ao mesmo tempo, as representações assumem a função de guias de conduta, ou seja, o sujeito não precisa de, 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 demonstram como os indivíduos interpretam a realidade, e esta crença rege as suas relações com o mundo físico e social, determinando as suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. A representação é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas.

O sujeito simboliza e substitui aquele objeto e interpreta-o 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 podem justificar comportamentos, uma vez que os sujeitos agem de acordo com esta orientação.

As representações são mais do que uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica, ela 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, 1989, p. 29).

2.4. Processos de Construção das Representações Sociais

As representações sociais aparecem sob uma dupla faceta, como reprodução e como construção da realidade (Maya, 2000, p. 30). O conhecimento do senso comum reflete o plano de divulgação em massa, o plano interpessoal e o plano intrapessoal. Criamos representações para entender e resolver problemas que se apresentam e para saber como agir perante eles. Segundo Vala (1993), estímulos externos, objetos, doutrinas e ideologias formalizadas ou experiências são alimento para pensar e transformar nas interações quotidianas e construir as representações.

O processo de construção das representações considera que a relação de um sujeito com um objeto é sempre mediada pela intervenção de um grupo (Moscovici, 1989, p. 62). As representações sociais, enquanto teorias sociais práticas relativas a objetos e problemas sociais específicos e relevantes na vida dos grupos (Jodelet, 1989, p. 24), alimentam e são produzidas no quadro desta interdependência triádica (sujeito-objeto-meio), e durante esta formação das representações não há rutura entre o universo externo e o universo interno do indivíduo.

Nesse sentido, as representações “implicam um trabalho simbólico que emerge das interrelações Eu, Outro e objeto-mundo e, como tal, têm o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade” (Jovchelovich, 2004, p. 35).

Os processos que geram as representações sociais são a ancoragem e a objetivação (Santos, 2005, p. 33).

A ancoragem tenta apreender o elemento novo e torná-lo familiar, num processo mental de acomodação deste elemento novo com o que já existe. Para Moscovici e Duveen (2000),

nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante. Isso concretamente significa que ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito (Moscovici & Duveen, 2000, p. 64).

A ancoragem enraíza o fenômeno social e a sua representação na sociedade, situando os seus valores, dando-lhes coerência e assumindo características de comunicação e ação. A ancoragem “é um processo que transforma algo desconhecido e perturbador, em algo conhecido, através da comparação com categorias já conhecidas” (Santos, 2005, pp. 32-33). A ancoragem implica atribuir sentido, instrumentalizar o saber e enraizar no sistema de pensamentos algo que faz parte de discursos de grupos sociais.

A objetivação transpõe os sentidos da imagem que estão na nossa mente para algo que nos é real, que está no mundo físico. É um processo de reificação, mais ativo que a ancoragem. A objetivação então vem unir o não-familiar com a realidade daquele grupo.

Definem Moscovici e Duveen que

Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito numa imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal (Moscovici & Duveen, 2000, pp. 71-72).

Segundo Santos (2005), a objetivação “torna concreto o que é abstrato” (Santos, 2005, p. 31). Manifesta a cadeia de relações interpessoais e meios de comunicação social presentes no cotidiano de um grupo – com o intuito de dar um significado ao objeto de representação e torná-lo natural. Os movimentos da objetivação segundo Santos (2005) são seleção e descontextualização, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização dos elementos.

Moscovici e Duveen (2000) resumem que,

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre

colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici & Duveen, 2000, p. 78).

Desta forma, a ancoragem está ligada às funções de saber/conhecer o que há de novo, para guiar as condutas do grupo quando se depararem com ele, mas isso é feito com os sentidos individuais e coletivos deste grupo, portanto, pela ancoragem também se identifica quem a construiu. A objetivação, como Moscovici e Duveen (2000, p. 78) referem, “tira daí conceitos e imagens” que justificam o comportamento do grupo no pensar e agir diante daquele objeto, facilitando a comunicação entre os sujeitos.

A teoria das representações sociais, ao oferecer as bases para uma epistemologia do conhecimento cotidiano e ao valorizar a ancoragem social desse conhecimento, ou seja, ao acentuar que este se constrói nas interações quotidianas, implica que se teorize sobre as redes sociais, e os fenómenos psicossociológicos no interior dessas redes, que permitem a construção do conhecimento (Vala, 1993, p. 911).

O exemplo da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), analisado por Jodelet (1989), facilita a compreensão de como se dá o processo de construção social das representações acerca do tema.

A representação social da SIDA foi elaborada com o que se apresentava pelos veículos de comunicação e nos pensamentos, crenças e conhecimentos preexistentes. Logo, a construção desta representação social pôde identificar uma parte da população que já antipatizava com os homossexuais. Para Jodelet,

Estas representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade representadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações [...] as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um determinado grupo constroem uma visão consensual da realidade para este grupo. Esta visão pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para ações e trocas quotidianas. (Jodelet, 1989, p. 21).

Através da representação é possível identificar a que grupo ela pertence, como exemplo, grupo de religiosos, de políticos, de homossexuais, etc.. Da mesma forma, este grupo identifica-se nesta representação. No caso supracitado, as instâncias religiosas consideraram a SIDA uma punição de Deus por causa da irresponsabilidade sexual e da homossexualidade, ao passo que para as famílias que se autointitulavam tradicionais e moralmente corretas, a SIDA era vista distantemente, já que acreditavam que as suas condutas eram garantias de proteção contra a doença (Jodelet, 1989, p. 37).

As representações sociais da SIDA transpareceram um machismo e preconceito relativamente aos seus portadores. Para alguns bispos brasileiros, a SIDA era um castigo divino, o que teve consequências, eventualmente, por este objeto remeter a culpabilidade a um grupo, como no caso dos homossexuais (Jodelet, 1989).

Nos Estados Unidos, em 1988, as representações sociais da SIDA foram usadas para excluir candidatos homossexuais. No momento, alguns pleiteantes à eleição presidencial, conjecturaram que a SIDA tinha sido criação do homem (candidatos da oposição) para exterminar o indesejável, ou seja, os candidatos homossexuais (Jodelet, 1989).

A repercussão da comunicação é examinada por Moscovici e Duveen (2000) nos níveis da emergência das representações, dos processos de formação e das dimensões relacionadas à edificação da conduta. Essa comunicação reflete o grupo que a propaga, a sua cultura, os sentimentos disfóricos ou não, que permitem situar-se numa categoria, e assumem diferentes efeitos a depender da audiência e dos estereótipos. Há representações que cabem em nós, perfeitamente, construídas ora pela imposição da ideologia dominante, ora pela estrutura social. E estes conteúdos representacionais e a sua organização são determinados pela posição social e funções ocupadas pelos sujeitos.

2.5. Estrutura das Representações Sociais (Teoria do Núcleo Central)

A Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric (1998), configura-se como um complemento da Teoria das Representações Sociais (TRS). 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 e Duveen (2000) descrevem o campo das representações sociais e os seus elementos constitutivos. Ao apresentar a Teoria do Núcleo Central, Abric propõe-se investigar quais destes elementos orientam as condutas do sujeito. Cabe ressaltar que Abric é um teórico da Psicologia Social experimental e, portanto, ele busca – e isso é refletido na sua Teoria – encontrar métodos para verificação da Representação Social.

A estrutura de uma representação social é constituída, segundo Abric (1998), pelo núcleo central e os seus sistemas periféricos, e que estes são vistos como subconjuntos desta representação social. No Núcleo Central (NC) estão os elementos mais estáveis, apontados como mais importantes e mais frequentes pelos sujeitos e que dificilmente mudam, pois estão arraigados no ser e na sua cultura, e é responsável por produzir sentidos às 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 (SP) fica no entorno do Núcleo Central, estando ligado ao contexto social em 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. Neste sentido, pelos elementos periféricos é possível ter-se uma compreensão melhor da representação.

Segundo Sá (1996), “o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos, cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente” (Sá, 1996, p. 67). Portanto, ao retirarmos palavras que pertencem ao núcleo central de uma frase, ela perde completamente o sentido.

O sistema periférico permite que o sujeito não pare a cada ação e reação para analisar uma situação e fazer uma representação dela, porém, a cada situação nova, ele pode fazer adaptações. De acordo com Sá (2003), “o sistema periférico abre espaço para a integração das histórias e experiências individuais, englobando ainda conhecimentos de veiculação e aquisição mais recentes” (Sá, 2003, pp. 33-34).

Conforme explica Cruz (2006), “É graças ao sistema periférico que a representação se ancora na realidade sócio-histórica do momento, fazendo a adaptação do objeto ao contexto e protegendo o núcleo central de transformações” (Cruz, 2006, p. 125). O núcleo central exerce as funções de gerar, organizar e estabilizar as representações sociais. Está ligado ao contexto social e histórico do grupo de sujeitos. O sistema periférico tem a função de concretizar e regular as representações e defender o núcleo central. Está ligado às características individuais e ao contexto situacional do sujeito.

Por esta estrutura percebemos que a mudança de uma representação social é demorada, mas possível. De acordo com Abric (1998), as transformações nas RS podem ocorrer: de modo periférico, quando o núcleo central não é atingido (transformação resistente); de modo complementar e substitutivo no núcleo central, quando novas representações são incorporadas a ele, paulatinamente (transformação progressiva); e de modo abrupto, quando há a inserção de novos sentidos no núcleo central que substituem imediatamente os anteriores (transformação brutal).

Na nossa presente pesquisa analisaremos as representações sociais de escola por pais inseridos em bairros com distintos níveis de violência, e a relação desta representação com o desempenho escolar dos filhos. Entendemos que a teoria do Núcleo Central nos permitirá penetrar neste universo de sentidos partilhados pela família sobre a Escola e, assim, questionamos se a escola é vista como veículo de mobilidade social.

2.6. A Zona Muda das Representações Sociais

De acordo com Menin (2006), a zona muda das RS é o espaço de concentração dos sentidos contranormativos que podem afetar a imagem dos sujeitos se expressos no grupo a que pertencem. Abric (2005) não descarta a possibilidade desses elementos estarem ativados nas condutas dos sujeitos e fazerem parte do NC das RS, mas não poderem ser expressos por não serem adequados à norma social.

Segundo Abric (1998), as representações são distintas se o seu NC for distinto, e são transformadas quando há a inserção de novos sentidos no NC que substituem paulatinamente ou imediatamente os anteriores.

Dessa forma, a importância de se chegar à zona muda deve-se principalmente à necessidade de saber se os pesquisados estão falando no que acreditam, para que a partir daí haja possibilidades de se transformar uma representação ou perceber as suas diferenças.

Não basta a resposta verbal para identificar os elementos constitutivos das RS, pois as conotações comuns das palavras estão ligadas ao “sistema representacional de quem as emprega e que é determinado por normas e valores socioinstitucionais” (Bidarra, 1986, p. 386); logo, as RS não são imunes à desejabilidade social. Para Lo Monaco et al. (2012), os indivíduos podem adotar estratégias discursivas específicas quando deparados com um objeto normativamente sensível, como o caso da

homossexualidade. A introdução de expressões implícitas e a aplicação de técnicas que coloquem o entrevistado numa situação de menor pressão podem mostrar o efeito da desejabilidade social sobre as respostas dos indivíduos e uma tendência forçada a campos pró-normativos que encobrem assuntos mudos.

Pesquisadores da Escola de Aix-en-Provence (Abric, 1998; Flament, 1999) perceberam que existem diferenças entre o que os sujeitos respondem nas entrevistas, dependendo do contexto em que estão inseridos e de quem os entrevista. Em consonância com esses resultados, Menin (2006) apresenta estudos que buscam revelar a zona muda das RS, centrando-se em pesquisas sobre grupos que sofrem discriminação social por grupos que possivelmente os discriminam.

Para atingir o que seria a zona muda, Menin (2006) propõe duas técnicas: a de substituição e a de descontextualização normativa, surgidas após pesquisas de Flament (1999), que sugeriram que os elementos encontrados nas pesquisas em RS são, na verdade, reflexos complexos de pressões normativas, e que, por isso, era necessário considerar a influência de diferentes referências normativas de quem (substituição) e para quem (descontextualização normativa) o sujeito fala, quando responde aos instrumentos de recolha de dados.

Segundo Menin (2006), a técnica de substituição afasta o sujeito da situação de entrevistado; o pesquisador propõe que o pesquisado responda como se fosse um colega ou o grupo a que pertence. Deve ter-se cuidado para que as evocações não sejam sobre o grupo, e, sim sobre o objeto que se quer pesquisar. Também é necessário considerar que nem sempre o que um sujeito fala, quando se coloca no lugar de um grupo, significa a zona muda das RS. As suas expressões podem ser apenas conhecimento sobre os estereótipos dos outros, devido à transparência na comunicação; nesse caso, a resposta não se enquadra na desejabilidade social. Desse modo, não é uma questão de estratégia

do sujeito para se preservar, mas de informação e conhecimento sobre o comportamento do outro.

Na técnica de descontextualização normativa, o investigador posiciona-se com perfis distintos (apresenta-se com variadas identidades) para amostras semelhantes. Esta técnica requer tempo e uma amostra bem definida, mas é uma possibilidade de fazer com que o sujeito pesquisado se afaste da pressão normativa do seu grupo. Por exemplo, existe um desconforto entre torcedores de duas equipas de futebol. O pesquisador, para saber as perceções da torcida da equipa A sobre a torcida da equipa B, ora apresenta-se para os pesquisados como membro da torcida A, ora apresenta-se como membro da torcida B, e tenta verificar os elementos centrais e periféricos que aparecem nas respostas.

Um outro recurso utilizado para tentar descortinar os elementos implícitos que refletem as crenças dos indivíduos é a técnica de associação livre de palavras (TALP), em que os sujeitos devem escrever palavras que lhe vierem à mente quando leem um termo indutor escolhido pelo pesquisador. Segundo Sá (1998), esta técnica, fundamentada em estudos da psicanálise de Jung, procura aproveitar a espontaneidade do inquirido para fazer emergir os sentidos latentes sobre determinado objeto.

Entendemos que essas técnicas por si só não esgotam as possibilidades de saber se o que os pesquisados estão respondendo conferem com o que realmente acreditam, pois se não for assim estamos perante pesquisas que não representam a realidade.

Castro e Frant (2011) sugerem um modelo pelo qual, com base nos dados recolhidos, por questionário, por entrevista ou grupo focal, é possível perceber momentos de negociação, quando os sujeitos tentam defender os seus posicionamentos e quando há controvérsias nos discursos, o que possibilita uma imersão nas reais

opiniões que orientam as condutas dos sujeitos. E é devido a estes argumentos que utilizaremos nesta tese o modelo de Castro e Frant (2011).

2.7. Representações Sociais da Escola

Ao fazermos a revisão de literatura dos últimos 10 (dez) anos (2006 à 2015) sobre o tema representações sociais de escola por pais, utilizando os operadores booleanos *and* (intersecção) e *or* (união), encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), 11 (onze) dissertações de Mestrado, sendo 6 (seis) defendidas no Brasil, e 5 (cinco) defendidas em Portugal. As teses de Doutorado contabilizaram 3 (três) no Brasil e 4 (quatro) em Portugal.

As representações sociais de escola por pais, apresentadas nas pesquisas de Pinto (2006), Pinheiro (2008) e Araújo (2008), concluem que os pais se sentem distantes da Escola, que não se sentem convidados a participar do Projeto Pedagógico e que não sabem com o quê contribuir. Para Machado e Aniceto (2010), os pais reconhecem a importância da escola para o futuro promissor do filho, mas sentem que a Escola os responsabiliza por todo o insucesso escolar. Para os pais, este é o motivo do distanciamento da Escola, pois como não tiveram sucesso com os filhos, eles não se sentem preparados para opinar na estrutura pedagógica da Escola.

De forma análoga, ao saber quais as representações que os pais e encarregados de educação possuem sobre a escola, principalmente sobre a escola em que os seus educandos estão inseridos, Ambrósio (2014) encontrou que os pais quando falam da escola não fazem referência a uma prestação de serviços. Pelo contrário, afirmam o valor e a importância que a escola tem para a formação dos seus filhos, mas os pais entendem que quando fazem reclamações não são bem vistos pela Escola e que os seus

filhos ficam marcados pelos professores. A autora compreendeu que para os pais há uma culpabilização, e não uma responsabilização partilhada, pelo insucesso escolar dos filhos por parte da Escola.

O saudosismo marcou as pesquisas de Lima (2008) e Lins (2015). Os entrevistados faziam a todo tempo comparações da escola “de ontem” com a escola “de hoje”, ficando claro que eles não conseguem aceitar as mudanças sofridas na educação ao longo do tempo, mantendo as suas representações sociais de infância e juventude. Contudo, mesmo o quotidiano escolar tendo sido prejudicado pela falta de normas, de respeito e de disciplina, eles confiam na escola pública, ainda considerada capaz de oferecer aos seus filhos um ensino de qualidade que lhes proporcionará ascensão social e económica.

Chechia e Andrade (2005) entrevistaram 32 pais, sendo 16 pais de alunos com boas notas e 16 pais de alunos com notas baixas, para conhecer como os pais percebem a escola e o desempenho escolar, procurando investigar as diferenças nas representações de dois grupos de pais de alunos tendo em conta o desempenho do filho na escola.

Para os pais de alunos com sucesso, “a escola é boa”, e isso constitui um ponto de referência para eles. Como os pais eram de classe média-baixa, e não tinham diploma escolar, atribuíam a Deus a responsabilidade pelo sucesso do filho.

Para os pais de alunos com insucesso escolar, “a escola parece boa”, mas o filho é que não tem vocação para os estudos, por isso não conseguem ter êxito na escola. Alguns destes pais revelaram um descontentamento sobre a forma de ensinar e sobre o aspeto da escola ser pública, e por isso ter um mau ensino. Ao mesmo tempo que eles criticam o processo de ensino da escola, eles ora se culpam, ou culpam os seus filhos pelo baixo desempenho.

Silva e Mendes (2014) investigaram 15 familiares moradores em áreas periféricas

e cujos tutelados/filhos se encontravam em situação de sucesso escolar, para saber qual a representação social de escola que estes responsáveis tinham. Como resultado, as autoras apontaram que os pais veem a escola como uma forma dos filhos acederem ao mercado de trabalho. Para eles, com apoio e incentivo da família, força de vontade e dedicação, os alunos conseguem lograr sucesso académico e assim garantir uma boa colocação no mercado de trabalho, proporcionando mudança de vida e ascensão social.

Ferreira e Alves (2015) pesquisaram sobre as representações sociais de Escola para pais de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Ao aplicar a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com 10 pais da rede pública, Ferreira e Alves (2015) perceberam que o Núcleo Central das representações é a escola com função de dar educação. Como participantes do sistema periférico, as palavras futuro e emprego surgem como as mais evocadas.

Como resultados, Ferreira e Alves (2015, p. 82) concluíram que as famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social representam a escola como um local de conhecimento e de aquisição de competências técnicas. Reconhece o papel que a escola tem na vida dos seus filhos, no sentido de romper com o ciclo da pobreza e a desqualificação profissional.

De acordo com o Estado da Arte, podemos dizer que os pais, seja por, de facto, acreditarem ou pela pressão normativa, representam a escola como um espaço para educar os seus filhos com vista a um futuro melhor. Para os pais cujos filhos estão em situação de sucesso escolar, é mais nítida a relação de que a Escola é boa, que o que ela faz está correto, que a sua participação nos estudos do filho contribui para este sucesso.

Estas pesquisas, no entanto, não analisaram as representações sociais dos pais em função de contextos sociais diferentes, nem exploraram a Teoria do Núcleo Central, responsável por identificar os sentidos mais arraigados na mente e os mais dinâmicos.

Só assim é possível compreender até que ponto os sujeitos da pesquisa estão respondendo através da pressão normativa. Ferreira e Alves (2015) utilizaram a Teoria de Abric, mas não fizeram comparações das representações sociais entre classes distintas, nem a relação desta representação com o desempenho escolar.

A pesquisa que desenvolvemos no Mestrado tinha como objetivo analisar a relação entre as representações sociais de Escola por professores e o desempenho escolar, em escolas que atendiam, também, adolescentes infratores. Encontramos que o que influenciava o desempenho escolar era o bairro em que a Escola estava inserida, e não a presença deste grupo de alunos no seu seio. Ou seja, o tipo de aluno que a escola matricula não interfere nos resultados da Escola. O que tem impacto nos resultados escolares (na pesquisa foi utilizada a nota da escola na Prova Brasil) é o grau de violência no bairro em que a escola estava inserida (Lopes Neta, 2013).

Estudo Empírico

Capítulo 3. Abordagem metodológica

Estudaremos as representações sociais de escola, pois, como coloca Gilly (1989), através das representações sociais de escola, é possível perceber o que o grupo de pais incorporou, mesmo sob pressão normativa, sobre esta instituição, qual a finalidade de matricular os seus filhos (futuro, Universidade, assistencialismo do governo, alimentação), quais os desafios a serem enfrentados (compreensão das disciplinas, resultados escolares, violência), como ele vê a Escola e como a Escola o vê.

Destarte, iremos analisar em que medida as representações sociais dos pais em relação à escola se diferenciam ou se aproximam, pertencendo estes a meios sociais diversos e com diferentes níveis de violência e como é o desempenho escolar dos respectivos filhos.

A hipótese que levantamos é de que a representação social de escola que os pais possuem e compartilham está relacionada com o desempenho escolar do filho. O contexto social de violência e vulnerabilidade no bairro em que vivem pode contribuir para impulsioná-los a sair daquela situação, ou a desacreditarem em qualquer perspectiva de mudança.

Esta tese tem um viés político, no sentido em que obriga um repensar a dicotomia vivenciada pelas famílias de classes menos favorecidas, em que o discurso de igualdade de direitos se confronta com a realidade desumana vivenciada por eles. Está organizada de acordo com os objetivos seguintes.

3.1. Objetivo Geral

Propomo-nos analisar, de um modo geral, as representações sociais de Escola por pais de alunos da rede pública de Maceió, que residem em bairros com distintos graus de violência, e suas relações com o nível de desempenho escolar, aferido pelo ENEM.

3.2. Objetivos Específicos

Pretendemos

- Analisar diferenças e aproximações entre as RS de Escola por pais que residem em bairros com graus distintos de violência;
- Identificar os elementos constituintes do sistema periférico e do núcleo central das RS de escola por pais de alunos finalistas da educação básica que prestaram o ENEM, e que estão inseridos em contextos sociais com graus distintos de violência;
- Identificar o possível campo da zona muda das RS;
- Analisar os tipos de relação entre as RS de Escola e o desempenho escolar aferido pelo ENEM.

3.3. Tipo de pesquisa

A investigação foi desenvolvida dentro de um plano não-experimental que recorre a pesquisa documental e ao inquérito. Para atingir o objetivo que nos propomos, organizamos a metodologia do projeto de investigação nas fases que serão descritas a seguir:

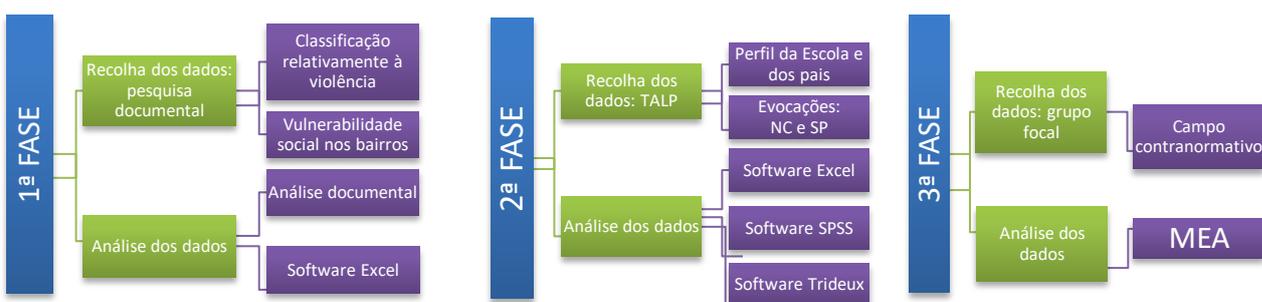


Figura 1. Fases da pesquisa com recolha e análise dos dados. Produzido a partir dos dados da pesquisadora

A primeira e segunda fases da investigação são técnicas de recolha e análise de dados que contemplam o objetivo específico da pesquisa, de identificação dos elementos constituintes do Sistema Periférico (SP) e do Núcleo Central (NC) das RS de escola por pais de alunos finalistas da educação básica que realizaram o ENEM, e que

estão inseridos em contextos sociais com distintos graus de violência. Na 2ª fase, utilizámos a técnica de análise de dados, com uso de *software* que tem como objetivo analisar diferenças e aproximações entre as RS de Escola, por pais que residem em bairros com graus distintos de violência, e as correlações entre as variáveis, ou seja, que variáveis se correlacionam com o desempenho escolar.

Após o tratamento das duas primeiras fases, realizámos mais um momento de recolha que foi denominada 3ª fase, em que utilizámos a técnica do Grupo Focal ou *Focus Group*, para identificar o possível campo da zona muda das RS. De posse de todos os dados, utilizámos a técnica de análise de discurso do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), metodologia que tem por objetivo analisar as relações entre as RS de Escola e o desempenho escolar aferido pelo ENEM.

3.4. Participantes da pesquisa

Participaram do questionário de associação livre de palavras e do questionário sobre o perfil socioeconómico 456 pais de alunos da 3ª série do Ensino Médio que fizeram o ENEM 2014, contudo, apenas 405 permaneceram na pesquisa porque 51 pais eram do Colégio da Polícia Militar (os pais da escola militar foram excluídos por esta escola ter critérios de admissão de alunos diferente das demais, e pelos alunos não morarem no bairro), e estão assim distribuídos:

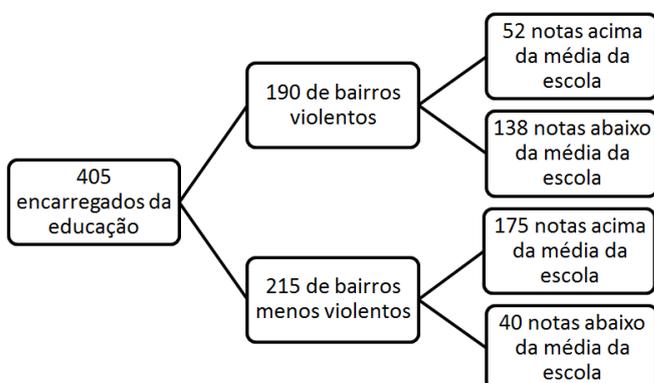


Figura 2. Quantitativo dos participantes da pesquisa para os questionários. Produzido a partir dos dados da pesquisadora

Participaram do grupo focal 6 mães de alunos que estavam na 2ª fase da pesquisa. Geralmente, quem está a frente da educação dos filhos são as mães, e quem participou da recolha de dados do questionário foram elas, nosso objetivo era ter ao menos uma representante de cada classificação de bairro e nota no ENEM, mas duas mães foram convidadas por outras mães e resolvemos ficar com 6, ao invés de 4. As participantes do grupo focal estão assim distribuídas:

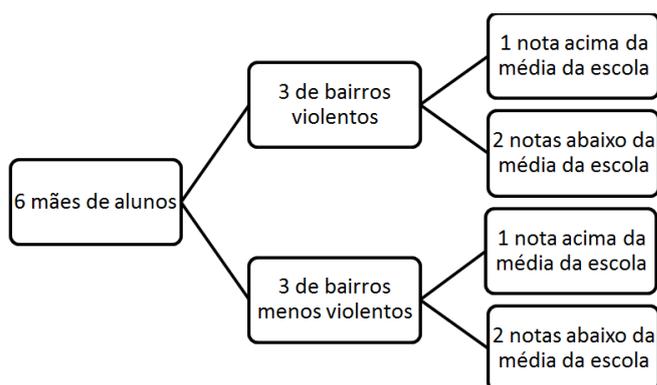


Figura 3. Quantitativo dos participantes da pesquisa para o grupo focal. Produzido a partir dos dados da pesquisadora.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

3.5.1. Estudo Piloto

O estudo piloto é uma etapa fundamental para o sucesso da pesquisa, um momento em que o pesquisador consegue vivenciar como será a recolha de dados e as reações dos participantes da pesquisa. A finalidade do nosso estudo piloto foi testar o questionário de associação livre e o questionário socioeconómico, para analisar se estavam adequados à população em estudo.

De acordo com Yin (2005, p. 104), “o estudo piloto auxilia na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”. Em outras palavras, o estudo piloto tem como função primordial verificar se, em condições reais de trabalho de campo, toda a logística proposta funciona adequadamente.

Realizámos o estudo piloto em bairros, que de acordo com os jornais locais, eram violentos e não violentos, aproveitando o momento em que os pais compareceriam às escolas devido à matrícula anual dos alunos. O estudo piloto para teste dos questionários foi realizado em 2 escolas e com 12 pais, contudo, apenas 9 responderam por completo aos questionários.

3.5.2. Pesquisa documental

O nosso objetivo com a pesquisa documental foi estudar os bairros em que as possíveis escolas que seriam *locus* da pesquisa estavam inseridas. O nível de violência no bairro será variável de contexto da pesquisa, e fundamental para percebermos a relação entre as representações dos pais e o desempenho escolar nestes diferentes contextos. O nível de vulnerabilidade social nos bairros ajudou-nos a entender o quotidiano dos pais participantes da nossa pesquisa.

Para Laville e Dionne (1999, p. 167), a pesquisa documental é vista como uma técnica decisiva para a investigação em Ciências Sociais e Humanas, porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação.

A pesquisa documental utiliza tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (Triviños, 2010, p. 139).

Recolhemos os dados na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC, 2014), Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS, 2014), Secretaria Municipal de Planejamento (SEMPLA, 2014) e na Secretaria de Estado da Defesa Social (SEDS, 2014).

Quanto aos dados recolhidos na SEDUC, foram: quantidade de escolas públicas, quantidade de escolas com ensino médio, quantidade de vagas oferecidas, quantidade de escolas com carência de professores, e quantidade de alunos matriculados em cada bairro.

Quanto aos dados recolhidos na SEMAS, foram: quantidade de Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) por bairro.

Quanto aos dados recolhidos na SEMPLA, foram: O Plano Diretor do Município de Maceió atualizado, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre os bairros, para identificar a renda dos moradores com mais de 10 anos, quantidade de crianças alfabetizadas de 5 a 9 anos, quantidade de Zonas de Interesse Social (ZEIS), densidade demográfica, quantidade de casebres. O Plano Diretor da cidade é um instrumento de planejamento municipal instituído pela Constituição Federal de 1988, que orienta os gestores públicos e privados na oferta de serviços essenciais à população, visando assegurar melhores condições de vida. Nele estão contidas as áreas, chamadas de ZEIS, que mais precisam de atenção por haver situações de riscos (fome, droga, violência, analfabetismo, desemprego), tendo em conta o nível de vulnerabilidade social.

Quanto aos dados recolhidos na SEDS, foram: os índices de Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI) – crimes verificados na pesquisa de Lopes Neta (2013), que possuem maior impacto de insegurança na população. Ordenámos os bairros dos mais violentos aos menos violentos, de acordo com o índice de CVLI. Os bairros onde realizámos a investigação são os extremos negativos e positivos do índice de CVLI.

3.5.3. Técnica de Associação Livre de Palavras

A associação livre permite reduzir as dificuldades de expressão por parte dos entrevistados, já que se solicitam apenas palavras que eles consideram representar

aquele objeto, como aponta Abric (1994, p. 66-72), “o caráter espontâneo, ou seja, menos controlado, e a dimensão projetiva desta produção, deve-nos permitir aceder, bem mais facilmente e rapidamente que numa entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. [...] A associação livre permite a visualização de elementos implícitos ou latentes nas produções discursivas”.

Uma desvantagem que se estende a qualquer outro tipo de questionário é o facto do pesquisador adotar a posição de alguém que irá interpretar as respostas dos indivíduos, extraíndo delas “aquilo que ele ou ela queria realmente dizer” (Moreira, 2009, p. 125).

O nosso objetivo ao utilizar este método foi fazer com que os sujeitos da pesquisa se sentissem à vontade para escrever as palavras que eles associam ao nosso objeto de pesquisa, Escola, diminuindo as barreiras de dificuldade e alcançando resultados de maneira rápida.

A frequência e o grau de importância das palavras escolhidas pelos entrevistados são utilizados para identificar os possíveis elementos constituintes do núcleo central das Representações Sociais.

As expressões citadas no questionário de associação livre revelaram a construção de escola, pelos pais, enquanto sistema social interativo e as possíveis diferenças entre as RS de Escola, para os pais de alunos que estudam em escolas inseridas em bairros mais violentos e para pais de alunos que estudam em escolas situadas em bairros menos violentos.

Depois de respondido o questionário, caracterizámos os dados biográficos e profissionais dos pais, a situação da moradia e das problemáticas sociais enfrentadas pelos moradores. Estes dados serviram para compreender o quotidiano dos alunos em casa e a participação dos pais nas tarefas escolares.

3.5.4. Grupo Focal

O grupo focal “consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controle de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não ultrapasse o tema em foco” (Amado, 2013, pp. 225-226).

Ao comparar com o questionário, Gatti (2005, p. 10) afirma que o grupo focal propicia a exposição ampla de ideias e perspectivas, permitindo evidenciar respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta.

Relativamente à entrevista, o grupo focal apresenta mais vantagens, pois permite captar processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos e representacionais, mais coletivos, e portanto, menos idiossincráticos e individualizados.

Contudo, não podíamos usar o Grupo Focal na 2ª fase da recolha de dados porque num grupo focal não podemos trabalhar com mais de dez pessoas (Gatti, 2005, p. 22) e seria inviável fazermos mais de 10 grupos para recolhermos os dados iniciais.

O nosso objetivo com o Grupo Focal, realizado após a análise das duas primeiras fases da pesquisa, foi compreender o que os sujeitos queriam realmente dizer com as representações expressas, se as categorias que construímos estão de acordo com o que eles pensavam e se algo foi dito apenas para satisfazer as convenções sociais, não representando a opinião do próprio respondente (encarregado da educação).

3.6. Instrumentos de análise de dados

3.6.1. *Software* Trideux

O *software* Trideux Ori 51 (gráfico de duas dimensões) foi desenvolvido pelo Professor Philippe Cibois (1995), da Universidade de Versailles, em França. Este recurso permite realizar a Análise Fatorial por Correspondência (AFC) das palavras evocadas

no TALP.

Para lermos os planos, é necessário rodarmos no Trideux Ori 51 o cálculo dos fatores que nos dá a relação entre as coordenadas fatoriais (eixos F1 e F2) e a contribuição para o fator (CPF).

Para cada gráfico gerado, existe um Relatório sobre o Cálculo dos Fatores que nos diz a carga fatorial de variância total das respostas dos sujeitos pesquisados por eixo, ou seja, é possível saber a qual eixo cada palavra pertence. As palavras são agrupadas nos referidos eixos por terem as maiores percentagens de evocações nas variáveis que estão naqueles eixos. Já a CPF, vai-nos mostrar a importância da palavra para a formação do fator. A leitura procede-se em agrupamentos dos extremos.

O nosso objetivo em utilizar o *software* Trideux foi traçar o campo semântico do termo indutor Escola, encontrar os elementos constitutivos das RS de escola, identificar o Núcleo Central das RS e realizar a Análise Fatorial por Correspondência (AFC), em que pudemos visualizar as palavras mais evocadas e mais importantes, de acordo com o perfil de escola, da família que foi pesquisada, do bairro em que a escola está inserida, e do desempenho escolar.

3.6.2. Software SPSS

O *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) é um *software* para as Ciências Sociais, de apoio à tomada de decisão, que inclui: aplicação analítica e estatística. O *software* SPSS foi utilizado para realizar as correlações entre todas as variáveis estudadas, e verificar quais estavam contribuindo positivamente ou não para o desempenho escolar.

3.6.3. Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA)

O nosso objetivo em utilizar o Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA) foi identificar a zona-muda das RS, os sentidos latentes às evocações dos pais, além de

perceber se as inferências feitas por nós a partir das evocações da TALP eram pertinentes.

O MEA está fundamentado no Tratado da Argumentação, de Chaïm Perelman e Olbrechts Tyteca (1996). Para os autores, existe, além da razão matematizada, experimental, uma racionalidade no quotidiano das pessoas que a lógica formal e dita oficial não considera.

No livro sobre retórica, de Perelman e Tyteca (1996, p. 34), o auditório universal é o conceito central que consiste em considerar espectadores dotados de razão, que vão argumentar com seriedade, mas que oscilam entre a pressão normativa e o discurso em que acreditam realmente. Esse público tem um carácter ideal (questão de direito) e real (questão de facto), pois tem vontades próprias e pode abraçar uma causa, mas também reflete condições histórico-culturais que vão influenciar as suas decisões. O êxito do orador está em convencer ou persuadir o auditório, pois “todos os que compreenderem as suas razões terão de aderir às suas conclusões” (Perelman & Tyteca, 1996, p. 35). Os “recalcitrantes” que não aderirem são desqualificados. O conceito de auditório particular também é usado para se referir a um público de quem se conhece o perfil e pelo qual se supõe que “todos os homens com o mesmo treinamento, a mesma competência, e a mesma informação, adotam as mesmas conclusões” (Perelman & Tyteca, 1996, p. 38), ou seja, segue o mesmo acordo do auditório universal.

Freire (1994) refere, com clareza, o que Perelman e Tyteca (1996) designam por Teoria da Argumentação de Perelman: um orador que apresenta o seu discurso, um auditório composto por aqueles que se submetem a ouvi-lo, e os objetos de acordo ou a defesa dos seus pontos de vista para buscar a adesão de outros. Segundo a autora, Perelman não defende a razão única, eterna, imutável, tida como absoluta e verdadeira, mas defende a razão construída pelo povo, que a argumentação é passível de

interpretação e não de demonstração, uma razão em que a verdade é construída.

As ideias de Perelman são traduzidas por Freire (1994), quando diz que as “as ciências voltadas para o social devem assumir-se argumentativas, num exercício de permanente pensar” (Freire, 1994, p. 255); assim, elas assumem um carácter polémico, ou seja, um carácter de luta pelo espaço em que todos tenham voz e sejam bem compreendidos, e, nessa luta, o nosso papel é de “arbitrantes e não de arbitrários” (Freire, 1994, p. 255).

A razão histórica proposta por Perelman e Tyteca (1996) parte do princípio de que a argumentação se constrói numa situação social e psicologicamente determinada, fundamentada nas crenças e cultura de um povo. No Tratado da Argumentação, os autores apresentam algumas técnicas argumentativas e os tipos de argumentos – apresentados a seguir – que devem ser considerados no momento da análise dos dados.

Os argumentos quase-lógicos tentam comparar-se a raciocínios lógico-matemáticos e, assim, tentam obter a validade pela aproximação a esses raciocínios demonstráveis. Um dos argumentos é a reciprocidade, que pode ser percebida nas frases “se não é vergonhoso para vós vendê-los, também não é para nós comprá-los” (Perelman & Tyteca, 1996, p. 251), ou “Isócrates elogia os atenienses porque exigiam de si mesmos, para com os seus inferiores, os mesmos sentimentos que reclamavam dos seus superiores” (Perelman & Tyteca, 1996, p. 252). As demais técnicas são a incompatibilidade, a identificação, a transitividade e a probabilidade.

As ligações baseadas na estrutura do real baseiam-se num facto já existente, já comprovado ou do senso comum para fazer solidariedade entre um juízo que se quer promover, como referem Perelman e Tyteca (1996), no argumento de rutura: “É preciso ser tão santa como Maria Egipcíaca para fazer o mesmo sem pecar” (Perelman & Tyteca, 1996, p. 355).

Existem dois tipos de ligações entre o que se alicerça e o que se quer provar: as ligações de sucessão que permitem estudar o elo causal, o argumento pragmático e a relação meio-fim, e as ligações de coexistência que unem realidades de níveis desiguais, “uma mais fundamental, mais explicativa que a outra” (Freire, 1994, p. 284), tais como as técnicas de rutura, da hierarquia e da autoridade.

Os argumentos que fundamentam a estrutura de um novo real são baseadas em casos particulares para tentar uma generalização. São utilizadas as técnicas da exemplificação, do modelo e da analogia/metáfora, por exemplo, “em vez de ser um beco sem saída, como professa a antiga psicologia, a abstração é um cruzamento de avenidas” (Perelman & Tyteca, 1996, p. 461).

Segundo Vala (1993, p. 914), a importância de se estudar as metáforas dentro das RS deve-se ao facto de que cada metáfora gera uma pluralidade de olhares sobre o comportamento individual e coletivo, que, no entanto, não esgotam a sua pluridimensionalidade. Torna-se então fundamental a articulação psicossociológica para se estudar as metáforas.

O Modelo de Estratégia Argumentativa fundamenta-se no Tratado da Argumentação para tentar explicar os acordos existentes no discurso do orador ao tentar persuadir o auditório. Segundo Uchôa (2013, p. 32), “as pessoas são estimuladas a falar, sobretudo quando existem controvérsias”.

O diálogo, para Castro e Frant (2011, p. 29), é uma situação que requer atenção, pois os participantes deixam-se invadir pelo discurso do orador, já que os discursos são feitos dentro dos grupos em que esses sujeitos estão inseridos; isso possibilita a compreensão partilhada do que é falado. O discurso argumentativo busca convencer ou persuadir um auditório. A sua construção baseia-se na hipótese que o orador tem a respeito das suas audiências; um conjunto de hipóteses é o acordo.

O MEA é uma técnica alternativa para a análise do discurso. Esse modelo procura explicar momentos de negociação, quando um sujeito quer convencer o outro da sua tese, ao reconhecer a existência de controvérsias e acordos. Visa desvendar sentidos implícitos nos discursos do sujeito. Segundo Preto (2007), quando se utiliza o MEA, “o objetivo são as representações/afirmativas presentes no material analisado, sob a forma mais simples e resumida possível, buscando aproveitar as metáforas utilizadas pelo próprio autor do discurso” (Preto, 2007, p. 70).

Bidarra (1986) considera que as RS são casos particulares de categorizações, que funcionam como um meio de ordenar ou estruturar o campo de ação físico e social para que o sujeito se situe e se oriente numa dada situação. Por sua vez, as metáforas trazem a construção dinâmica dos discursos, remete-nos ao contexto social em que os sujeitos estavam inseridos, pois evoca imagens fruto da comparação de objetos. Preto (2007) considera que a metáfora permite descrever fenômenos complexos, à medida que utiliza imagens que possuem o poder de sintetizar informações.

Para que “a metáfora cumpra o seu papel de descrever processos complexos, a partir da utilização de imagem condensada, é necessário que tanto quem fala como quem ouve esteja participando da mesma atividade” (Preto, 2007, pp. 57-58); no caso do autor, a atividade de ensino. Isso remete-nos para os estudos coordenados por Abric (1998) e Flament (1999), pesquisadores da Escola de Aix-en-Provence, e a Menin (2006, p. 3), que perceberam que existem diferenças entre o que expressam os sujeitos, a depender de quem os entrevista e do contexto em que eles estão.

Para se analisar um discurso através do Modelo de Estratégia Argumentativa, é necessário reconstruir os argumentos dos diálogos, e a nova montagem é estruturada em episódios, considerando-se o contexto dos discursos; esses episódios são trechos extraídos do material recolhido. Para descrever cada episódio, montam-se esquemas e, a

partir daí, iniciam-se as interpretações. Preto (2007) salienta que essa montagem deve deixar nítidos os implícitos encontrados. Dessa forma, a interpretação não pode estar dissociada do discurso, do ambiente, e do contexto em que foi produzido.

De acordo com Castro e Frant (2011, p. 82), a montagem dos esquemas não visa compreender significações pontuais, mas compreender o que dá inteligibilidade e organização à fala. Para a elaboração do esquema argumentativo, convém seguir os passos: fazer uma leitura exaustiva, fazer a constituição do *corpus* de análise, localizar as controvérsias, enunciar as teses do locutor, buscar os argumentos utilizados, aplicar a tipologia de análise, montar o esquema, interpretar o esquema, buscar evidências da interpretação e utilizar algum critério de validação.

Veamos a aplicação do MEA no trabalho desenvolvido por Preto (2007, p. 72), que trata das concepções do professor de História sobre a utilização do filme de ficção como recurso pedagógico em sala de aula, ou seja, o autor estava interessado em saber o porquê do uso de filmes que não tinham caráter histórico, e, sim, surreal. Abaixo temos o trecho de um discurso do professor e o esquema argumentativo:

Prof.¹ Documentário é chato... Até para mim é chato. Se tem *funk*, se tem favela, se tem armas, se tem tiroteio, se tem traficante, é o..., infelizmente, é o universo deles. Se eu for pegar, por exemplo, um filme recente, Cruzadas, é um entretenimento. Tem uns três ou quatro personagens que foram verídicos. Que aparecem e foram verdadeiros. O resto é ilusão. Então é um entretenimento que também o cara não viajou [diretor]. Ele se baseou em alguma coisa... Dentro da realidade deles [alunos]. Se você botar uma outra realidade, até não seja a deles, não é? Uma coisa um pouco mais soft, depende do colégio. De repente, se eu estivesse na zona sul, eu ia falar assim vamos pra um espaço cultural, não é? [BB espaço Unibanco]... Eles [alunos] não conseguem fazer uma leitura crítica. Então o que é acessível pra estas crianças? São filmes banais. Sempre é dado antes o conteúdo da matéria. Depois eu passo uma explicação sobre o filme, o que eles precisam atentar unh...o que eles têm que olhar mais no filme em relação ao que eu estou querendo.

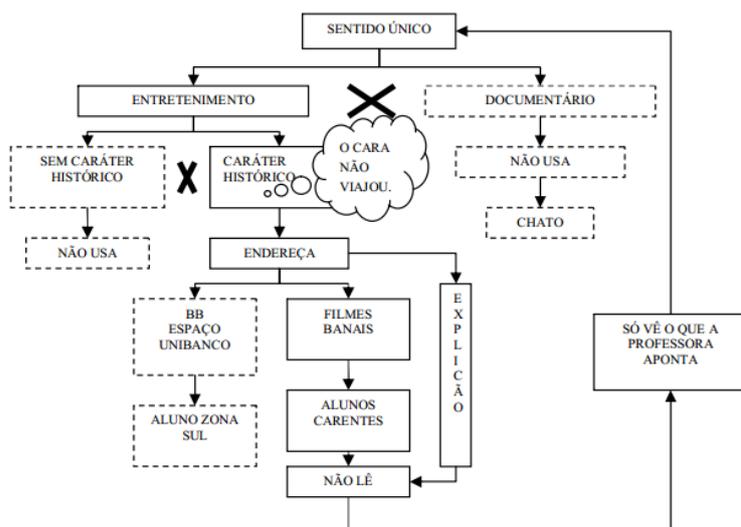


Figura 4. Esquema de argumentação do discurso do professor. Dados retirados da pesquisa de Preto (2007, p. 74).

A apresentação gráfica dos esquemas tem as seguintes explicações: setas são ideias relacionadas; X (xis) são oposições; nuvens são principais metáforas utilizadas pelos respondentes; caixas pontilhadas são inferências deduzidas de implícitos; e negritos, nas falas, ressaltam os elementos que permitiram as interpretações.

O que se retira do discurso do professor para montar o esquema do MEA: Preto (2007) tinha a intenção de saber por que os professores usam filmes de ficção nas aulas de História. O que se percebe? O professor utiliza duas categorias para os filmes: ou eles são documentários, ou entretenimento. Isso é uma inferência nossa; assim, coloca-se no esquema argumentativo do MEA a caixa fechada para o que ele deixou claro no discurso, e a caixa pontilhada para o que estamos percebendo da sua fala. Entre documentário e entretenimento, percebemos que existe uma oposição, ou seja, são categorias distintas para o professor, motivo porque colocamos um X no esquema argumentativo do MEA.

Como ele afirma que documentário é chato, deduz-se que ele não usa esse tipo de filmes. Mas isso ainda é uma conjectura nossa; dessa forma, mantém-se a informação na caixa pontilhada. Sempre que fazemos uma ligação entre as palavras retiradas do

discurso, como o facto do documentário ser chato, e o professor, provavelmente, não o utilizar em sala, colocamos setas no esquema argumentativo do MEA, indicando o caminho que estamos seguindo para chegar a uma conclusão.

Como o professor discorre sobre entretenimento, podemos perceber dois vieses, duas oposições: o que ele chama de filme de entretenimento tem (1) carácter real, quando ele chama de histórico, ou (2) irreal, que é dedução nossa, razão pela qual fica o dado na caixa pontilhada. As oposições ficam com um X no esquema argumentativo.

Nesse momento do discurso, o professor tenta explicar o que é um filme histórico, e usa uma metáfora: o cara não viajou, para dizer que o diretor do filme usou de alegorias para deixá-lo mais atraente. Mas existia algo que era real, que verdadeiramente aconteceu. Dentro do esquema argumentativo do MEA, simbolizam-se com uma nuvem as metáforas; nesse caso, essa nuvem vem demonstrar, de forma simples, como o professor escolhe o filme, se o diretor viaja ou se o diretor não viaja.

Nesse filme, que é uma ficção com carácter histórico, são contemplados espaços para diversos níveis culturais dos alunos. Para o aluno de nível socioeconómico mais elevado, o aluno da zona sul, temos o espaço cultural com filmes que requerem competências de interpretação, análise e associações. Como isso é o que conjeturamos, colocamos as informações numa caixa de texto pontilhada. Para os alunos carentes, temos filmes banais, pois estes alunos não têm o hábito de ler, e isso está dito pelo professor; nesse caso, inserimos os dados numa caixa fechada.

É importante observar que, nesse ponto, podemos compreender como o professor escolhe os filmes e por que opta por algo que possua ficção, que cause espanto e, ao mesmo tempo, esteja próximo da realidade deles. Existe, por trás do dito, toda a zona muda que nos mostra que o professor escolhe filmes de ficção com combates, porque aluno pobre é violento e não possui capacidade cognitiva de compreender filmes mais

elaborados, que requerem perspicácia para compreendê-lo. Na verdade, o próprio professor conclui que o aluno é incapaz, porque ele mesmo se acha incapaz.

Para as tarefas ficarem mais simples para o professor, ele vai induzindo durante a aula que antecede o filme, o que ele quer que o aluno compreenda. Logo, esse aluno pobre, que não possui capacidade de interpretar outros filmes com características distintas da sua realidade, não tem capacidade nem para tirar as suas próprias conclusões desse filme banal, que o diretor “não viajou”, e deixou tudo muito claro, muito próximo da realidade.

Percebemos que alguns implícitos foram desvendados nos discursos dos professores, quando utilizamos o esquema argumentativo. As concepções de filme de ficção, a escolha, os espaços culturais e as estratégias de utilização pelos professores mostram que o professor confia no gênero indicativo do diretor e que só apresenta filmes de gêneros que lhe agradam. Observamos, também, possíveis elementos constitutivos da representação social do aluno pobre, que não tem acesso à cultura (cinema, teatro, espetáculos), e que só compreende filmes compatíveis com a sua realidade, a qual é rodeada de aspetos banais.

Segundo os professores, a televisão é a única mídia a que os alunos têm acesso, que vai “colocando coisas na cabeça do aluno, sem que este possa ter reação ou crítica” (Preto, 2007, p. 81). Os alunos são incapazes de refletir sobre o que acontece na televisão; mas, ao mesmo tempo, os professores afirmam que a escola deve ajudar no amadurecimento do aluno e que este é um processo longo. Esse é um discurso contraditório comum na organização das RS, não é imagem-reflexo da realidade, é, sim, um discurso que visa legitimar a função da escola, mas que não deixa de encobrir os sentidos partilhados pelos professores sobre esse aluno pobre.

A montagem dos esquemas proposto pelo MEA faz com que o pesquisador seja

compelido a percorrer a estrada trilhada pelo entrevistado, para que possa criar uma imagem, um conceito, uma representação. A montagem é vista como um processo dinâmico de recriação, de busca da imagem, da descoberta e da compreensão dos não ditos pelos sujeitos.

Na nossa pesquisa, de posse dos dados recolhidos e previamente analisados, realizámos a análise, seguindo os passos do MEA, que, a partir de possíveis manifestações latentes percebidas na fase 2, faz-se uma provocação ao grupo e tenta-se encontrar os argumentos principais, controvérsias no discurso, implícitos e metáforas.

Estes dados foram colocados em esquemas com argumentos de grupos distintos dispostos em extremos, onde aparecem os implícitos, metáforas e conclusão sobre os não-ditos pelos sujeitos, ou ditos pela pressão normativa.

Convidamos quatro mães (já que são elas, em sua maioria, encarregadas da educação dos filhos) que se disponibilizaram a utilizar a técnica de grupo focal orientado nos moldes do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), contudo, mais 2 pais vieram participar a convite dos outros. Os critérios de seleção foram os mesmos do Questionário, sendo que foi um pai para cada grupo: escolas inseridas em bairros violentos e com nota acima da média do Estado, escolas inseridas em bairros violentos e com notas abaixo da média do Estado, escolas inseridas em bairros menos violentos e com notas acima e abaixo da média do Estado.

Estes seis pais foram confrontados com os resultados encontrados na fase 2, e as perguntas tiveram como objetivo desvendar os campos contra normativos ou a zona muda das RS e compreender as percepções de escola partilhadas por eles.

Depois de compreendida a zona muda, voltámos para a fase 2 para analisar a relação entre as RS de escola por pais que estão inseridos em contextos distintos de violência e o desempenho escolar dos filhos, aferido pelo ENEM.

Capítulo 4. Resultados

4.1. Relação entre desempenho escolar dos alunos e variáveis escolares e sociofamiliares

Era nosso objetivo verificar se nos bairros com níveis distintos de violência havia situações sociais distintas para os pais dos alunos, ou se a situação social em que se encontravam eram semelhantes, não se registrando o impacto desta realidade por bairro.

Realizámos o Estudo Piloto entre os dias 02 a 04 de fevereiro de 2014. Como não havíamos realizado a pesquisa na Secretaria de Estado da Defesa Social, sobre a violência nos bairros, optámos por verificar em que medida a média local apontava como bairro com maior incidência de crimes e o bairro mais tranquilo.

Escolhemos duas escolas, cada uma em um destes bairros. Conseguimos aplicar o questionário de Associação Livre (Anexo 1) e o questionário socioeconómico (Anexo 3) a 12 pais que estavam matriculando os filhos na 3ª série do Ensino Médio, quatro em uma escola e oito na outra, todavia, apenas 9 pais responderam por completo aos questionários, quatro do bairro violento e cinco do bairro menos violento, e foi com estes que trabalhámos. O facto dos pais não terem respondido aos questionários por completo fez-nos perceber que seria necessário compactar as perguntas para que não os deixassem cansados e inviabilizasse a pesquisa.

Retirámos do questionário sobre o perfil dos pais: o parentesco com o aluno, o sexo, o estado civil, a idade, a situação profissional e os benefícios do governo, porque muitos estavam deixando em branco, e estes dados eram idênticos para os pais que responderam. Permanecemos com as perguntas sobre a escolaridade e a faixa salarial, já que isso tem relação com pesquisas no campo sociológico que abordamos na tese.

Permanecemos com o quantitativo de bens materiais que os pais têm em casa, porque o mesmo estilo faz parte do questionário do ENEM, que é a prova que os alunos

realizam e que utilizámos, também porque já existe uma codificação para eles, o que nos ajudou a inserir nos *software*. Como o pai vê o bairro e a escola foi substituído pelo grau de violência no bairro em que a escola está inserida. Percebemos que havia alterações sensíveis entre a situação de moradia, financeira, e de participação dos pais a depender dos seus bairros.

Podemos observar no Quadro 2 que as diferenças são maiores entre os bairros nos itens escolaridade e salário para os dados biográficos dos pais. A caracterização da rua/moradia não teve grandes alterações, por isso, foi substituída por saneamento básico, no novo questionário. Relativamente aos bens materiais, as famílias que moram em bairros mais violentos possuem o básico para sobrevivência, exceto no quesito telefonia móvel, que muitas vezes são entregues gratuitamente mediante um plano de pagamento.

Todas as famílias que moram em bairros violentos, de acordo com a média, sentem esta insegurança no bairro, inclusive não permitindo que os seus filhos brinquem fora de casa. Estes bairros considerados pela média como o mais violento e o menos violento foram confirmados, posteriormente e oficialmente, pela Secretaria de Estado de Defesa Social. Assim, concluímos que ao saber o *status* do bairro, já deduzíamos as sensações de insegurança dos pais sobre ele.

Relativamente à participação dos pais na escola, percebemos que as diferenças foram sensíveis no quesito auxílio nas lições de casa – já que o grau de instrução de algumas famílias os impedem de compreender as tarefas escolares – , acompanhamento dos resultados e visitas às escolas dos filhos, por isso mantivemos no novo questionário estas perguntas.

Quadro 2

Resultados do estudo piloto com questionários respondidos por 9 pais

Categoria	Respostas mais frequentes para ao menos uma das duas variáveis	Bairro menos violento (%)	Bairro mais violento (%)	
Dados biográficos dos pais	São mães	60	50	
	Idade entre 30 a 39 anos	60	50	
	Estão casados	60	75	
	Cursaram até o ensino Médio	80	50	
	Estão empregados	100	75	
	Recebem acima do salário mínimo	100	75	
	Não são beneficiários da bolsa família	100	75	
Caracterização da rua / moradia	possuem água encanada	100	100	
	possuem rede de esgoto	100	100	
	possuem água potável	100	100	
	possuem energia elétrica	100	100	
	possuem pavimentação	100	100	
	possuem sistema de coleta	100	100	
	moram em casas com 2 quartos	100	50	
	moram em casas com 1 banheiro	100	100	
	Bens materiais	possuem ao menos 1 aparelho de TV	100	75
		possuem ao menos 1 aparelho de som	80	75
possuem ao menos 1 aparelho de DVD		60	75	
possuem apenas 1 geladeira		100	100	
possuem 1 máquina de lavar		60	50	
possuem 1 computador com acesso à internet		60	50	
possuem ao menos 2 celulares na moradia		100	75	
possuem telefone fixo		20	0	
Possuem automóvel		20	0	
Sensação de segurança	Consideram o seu bairro seguro para viver	100	0	
	Não têm medo de deixar os seus filhos brincarem na rua	100	25	
	Sentem-se seguras ao deixarem os seus filhos irem para escola	60	25	
	Disseram que a escola não possuía casos de agressões	100	50	
	Não consideram a escola violenta	100	75	
Participação do pai na vida acadêmica do filho	incentivam os seus filhos a lerem todos os dias	100	100	
	incentivam os seus filhos a assumirem responsabilidades	100	100	
	valorizam as conquistas acadêmicas dos seus filhos todos dias	100	100	
	auxiliam o filho nas lições de casa todos os dias	100	50	
	acompanham o progresso do filho todos os dias	80	50	
	mantém contacto com os professores todos os dias	60	0	
	frequentam a escola todos os dias	60	50	
	punem os seus filhos pelas notas baixas todos os dias	60	100	

Fonte: Dados da pesquisa

O Questionário de Associação Livre (Anexo 1) foi bem compreendido por todos os pais, e não o modificámos. Os ajustes foram feitos apenas no questionário sobre o perfil dos pais (Anexo 3).

Concluídas as alterações nos questionários, passámos para a pesquisa documental. Definida a importância para a nossa pesquisa de se controlar a variável violência nos bairros, procurámos a Secretaria de Estado da Defesa Social de Alagoas (SEDS) para construirmos uma hierarquização dos 50 bairros de Maceió no quesito violência. Como já sabíamos, a SEDS não pode divulgar um rol de bairros violentos por vários fatores, um deles é a especulação imobiliária. Porém, com a transparência e probidade por nós já conhecidas, a SEDS dispôs-se a explicar-nos os dados e entregar um Relatório relativamente aos crimes cometidos dentro dos bairros de Maceió, com as suas categorizações e classificações. Após a abertura do processo 2100 1781/2014, em 25 de agosto de 2014, em que solicitámos os dados dos crimes ocorridos nos bairros da capital de Alagoas, recebemos da SEDS o resultado e finalização do processo em apenas 15 dias. De posse deste material e das explicações, realizámos a nossa classificação dos bairros, como já havíamos feito durante o mestrado académico (Lopes Neta, 2013).

Dos grupos de crimes chamados oficiais, ou seja, reconhecidos por qualquer corporação de Defesa Social brasileira, analisámos, 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 Crimes de Menor Potencial Ofensivo (CMPO), Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), Crimes Violentos contra o Património (CVP) e Crimes e Tentativas Gerais (CTG), 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 tomámos como parâmetro classificatório este grupo, por as 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 registar queixas, acontecendo 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. Por isso não o utilizámos como parâmetro de comparação entre bairros violentos e não violentos. Salientamos que todos os dados passados para nós pela SEDS são de ocorrências registadas pelas vítimas.

Além do exposto acima sobre o CVP, foi explicado que quando há roubo coletivo, como num transporte ou num estabelecimento público, regista-se o número de ocorrências e não o número de vítimas. Por exemplo, mesmo que num autocarro tenham sido assaltados 10 passageiros de uma única vez, a ocorrência ao invés de ser 10, é apenas 1.

Relativamente aos Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), a Secretaria informou-nos que no caso de vítimas fatais é registada a quantidade total de vítimas, logo, os índices do CVLI acabam apresentando uma proximidade maior com a realidade vivida pelos moradores, segundo a 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. O Quadro 3 mostra-nos um panorama dos níveis que consideramos de

violência na capital Alagoana:

Quadro 3

Quantidades de CVLI ocorridos em Maceió durante os anos de 2008 a 2014

Bairro	Índices de CVLI							TOTAL	%
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014		
Benedito Bentes	122	73	76	47	140	79	109	646	10,9
Tabuleiro do Martins	138	71	66	31	101	87	142	636	10,7
Jacintinho	116	88	90	60	86	62	83	585	9,9
Cidade Universitária	62	83	81	47	61	59	29	422	7,1
Vergel do Lago	54	66	61	25	65	76	53	400	6,7
Clima Bom	54	39	47	35	52	46	41	314	5,3
Trapiche da Barra	57	18	17	13	43	59	33	240	4,0
Levada	30	22	26	21	40	46	49	234	3,9
Chã da Jaqueira	27	27	34	7	32	25	38	190	3,2
Feitosa	34	31	22	15	20	16	19	157	2,6
Santos Dumont	22	28	15	18	20	17	16	136	2,3
Farol	23	9	21	11	24	22	20	130	2,2
Santa Lúcia	14	16	19	16	13	19	25	122	2,1
Poço	24	18	18	9	16	12	16	113	1,9
Centro	18	8	10	10	18	20	22	106	1,8
Bebedouro	16	13	16	11	20	14	14	104	1,8
Bom Parto	17	7	7	9	13	22	21	96	1,6
Ponta Grossa	17	11	13	15	8	9	17	90	1,5
Prado	17	12	6	8	7	9	12	71	1,2
Jatiúca	14	12	11	3	8	6	9	63	1,1
Rio Novo	9	11	12	2	5	11	13	63	1,1
Barro Duro	9	6	9	10	6	10	12	62	1,0
Chã de Bebedouro	5	5	6	7	9	19	11	62	1,0
Serraria	7	3	10	5	9	15	12	61	1,0
Cruz das Almas	18	5	8	1	7	11	7	57	1,0
Ipioca	12	9	11	7	2	7	6	54	0,9
Jacarecica	8	5	3	3	23	6	3	51	0,9
Jaraguá	8	5	8	5	10	4	11	51	0,9
Fernão Velho	7	6	11	8	3	5	4	44	0,7
Canaã	1	8	3	3	6	9	11	41	0,7
Riacho Doce	6	9	7	4	4	9	1	40	0,7
Mutange	2	4	4	4	7	8	10	39	0,7
Pajuçara	5	6	8	5	6	2	6	38	0,6
São Jorge	8	7	3	1	5	8	6	38	0,6
Jardim Petrópolis	6	3	7	4	1	6	7	34	0,6
Santa Amélia	8	10	9	5	1	1	0	34	0,6
Ouro Preto	7	2	6	1	4	8	4	32	0,5
Pinheiro	2	2	4	3	3	6	9	29	0,5
Guaxuma	2	1	4	2	2	9	7	27	0,5
Pescaria	8	5	4	2	2	4	2	27	0,5
Pontal da Barra	8	2	5	4	4	1	2	26	0,4
Gruta de Lourdes	2	4	3	2	5	3	5	24	0,4
Pitanguinha	4	2	5	3	4	4	2	24	0,4
Mangabeiras	1	3	4	3	2	4	6	23	0,4
Ponta Verde	3	4	0	1	2	3	10	23	0,4
Antares	0	6	9	3	1	0	3	22	0,4
Santo Amaro	0	3	2	2	0	2	8	17	0,3
Petrópolis	0	2	1	1	6	4	1	15	0,3
Garça Torta	2	2	5	1	3	0	1	14	0,2
Ponta da Terra	2	1	0	2	1	1	1	8	0,1
Total de crimes nos bairros de Maceió durante os anos de 2008 a 2014								5935	100,0

Fonte: SEDS e cálculos da pesquisadora

Utilizámos os dados de 2008 a 2014, pois, de acordo com a própria Secretaria, 80% dos moradores residem nos bairros há 5 anos ou mais, e mesmo se utilizássemos apenas os dados de 2014, as mudanças não seriam significativas a ponto de tornar um bairro com histórico de violência, num bairro menos violento.

Os bairros que consideramos violentos foram os que possuíam mais de 200 mortes no período pesquisado, ou seja, os que atingiram, aproximadamente, 4% do número de mortes desde 2008. Dos 50 bairros de Maceió, foram considerados Benedito Bentes, Tabuleiro do Martins, Jacintinho, Cidade Universitária, Vergel do Lago, Clima Bom, Trapiche da Barra e Levada.

Os bairros que consideramos não violentos foram os que tiveram menos de 50 mortes, valor que corresponde a menos de 1% do total de crimes cometidos contra a vida, de 2008 a 2014 em Maceió. Foram eles: Fernão Velho, Canaã, Riacho Doce, Mutange, Pajuçara, São Jorge, Jardim Petrópolis, Santa Amélia, Ouro Preto, Pinheiro, Guaxuma, Pescaria, Pontal da Barra, Gruta de Lourdes, Pitanguinha, Mangabeiras, Ponta Verde, Antares, Santo Amaro, Petrópolis, Garça Torta e Ponta da Terra.

Assim, o nível de violência que trabalhamos nesta tese está relacionado com a quantidade de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), ou seja, crimes como estupro com resultado morte, homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte, resistência seguida de morte, e roubo seguido de morte (latrocínio).

Concluída a recolha de dados sobre o contexto de violência nos bairros de Maceió, partimos para a recolha de dados sobre a situação de vulnerabilidade social nos possíveis bairros a serem pesquisados devido a ter maior e menor índice de CVLI.

De acordo com a Secretaria Nacional de Assistência Social (Brasil, 2005), vulnerabilidade social é um conjunto de fatores de risco que comprometem o futuro do indivíduo ou do seu grupo. Para haver vulnerabilidade social é necessário que os

sujeitos estejam impedidos de ter acesso a bens e serviços oferecidos pelo Estado, tais como saúde, educação e segurança; pelo Mercado, como emprego; e pela sociedade, como manifestações culturais, cinema, teatro, espetáculos ao ar livre.

Assim, vulnerabilidade social não é apenas a pobreza. Este é um dos riscos. Vulnerabilidade social é uma teia de riscos que fazem com que os sujeitos estejam em determinada situação, e não consigam sair dela porque não há oportunidades para isso.

Ao procurarmos a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), procurámos saber o quantitativo de Zonas de Especial Interesse Social (ZEIS), que são áreas em que o Estado se faz presente por existir situação de vulnerabilidade social, quantitativo de casebres, quantitativo de Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), escolaridade por bairro de Maceió, e renda por pessoa em todos os 50 bairros de Maceió.

O processo foi aberto sob o número 3000 084702/2014, em 22 de agosto de 2014, e depois de mais de quatro meses, sob muita insistência, foi entregue parcialmente. Procurámos então a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), em novembro do mesmo ano, para complementarmos as informações que não foram fornecidas, e para saber quantas e quais escolas estavam situadas nos 30 bairros (8 mais violentos e 22 menos violentos), selecionados por nós e que ofereciam o ensino médio regular. Pesquisámos por escolas com ensino médio devido à prova do ENEM ser realizada pelos alunos desta modalidade.

De acordo com a SEDUC, dos 50 bairros de Maceió, 18 possuíam escolas com ensino médio, contudo, dos bairros classificados por nós como os mais violentos e menos violentos, devido à incidência de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), apenas 12 bairros possuíam escolas públicas oferecendo o ensino médio regular durante o período da manhã ou da tarde, totalizando 26 escolas (Quadro 4).

Quadro 4

Bairros classificados como os mais e menos violentos e que possuíam escolas ofertando o ensino médio no ano de 2014 de acordo com a SEDUC

Bairros com distintos níveis de violência		CVLI	Escolas com ensino médio no ano de 2014
Alto nível de violência	Benedito Bentes	646	3
	Tabuleiro do Martins	636	8
	Jacintinho	585	2
	Cidade Universitária	422	1
	Vergel do Lago	400	3
	Clima Bom	314	2
	Trapiche da Barra	240	2
	Levada	234	0
Baixo nível de violência	Fernão Velho	44	1
	Canaã	41	0
	Riacho Doce	40	0
	Mutange	39	0
	Pajuçara	38	1
	São Jorge	38	1
	Jardim Petrópolis	34	0
	Santa Amélia	34	0
	Ouro Preto	32	0
	Pinheiro	29	0
	Guaxuma	27	0
	Pescaria	27	0
	Pontal da Barra	26	0
	Gruta de Lourdes	24	0
	Pitanguinha	24	0
	Mangabeiras	23	0
	Ponta Verde	23	0
	Antares	22	0
	Santo Amaro	17	0
	Petrópolis	15	0
Garça Torta	14	1	
Ponta da Terra	8	1	
Total de escolas			26

Fonte: SEDS, SEDUC e cálculos da pesquisadora

Como a aplicação do questionário aos pais seria iniciada no mês de novembro, pois teríamos a certeza da inscrição dos alunos e realização do exame de seleção para as universidades (ENEM), consultámos as 26 escolas inseridas nestes 12 bairros, para sabermos sobre o calendário letivo e as possibilidades de fazermos a pesquisa com os

pais dos alunos. Após este contacto informal (via telefone) com as escolas, apenas três bairros (Jacintinho com 2 escolas, Cidade Universitária com 1 escola, e Clima Bom com 2 escolas) ficaram de fora da nossa pesquisa por diversos motivos apresentados pelos diretores/coordenadores: estavam no final do ano letivo e não poderiam organizar reuniões com os pais, a escola não possuía alunos que fariam o ENEM, pesquisadores na escola atrapalham o ambiente escolar, o contacto com os pais só se dava mediante casos de urgência.

Assim, a Figura 5 mostra-nos o Mapa da Cidade de Maceió com os bairros considerados por nós como violentos e onde realizaremos a pesquisa (vermelho), os bairros violentos que não são sujeitos da nossa investigação (laranja), os bairros que não se enquadraram no nosso nível de violência extrema e mínima (amarelo), e os bairros não violentos e que foram *locus* de pesquisa (azul).

Quadro 5

Situação de vulnerabilidade social nos possíveis bairros a serem pesquisados

Bairros com distintos níveis de violência		Habitantes	Área (Km ²)	Densidade (hab/km ²)	CVLI	Nível de Violência	Casebres* (%)	Renda**	Alfabetização *** (%)	Total de escolas públicas	Escolas Nível Médio ****	ZEIS	CRAS
Alto nível de violência	Benedito Bentes	88084	24,6	3580,7	646	N9	10,90	R\$ 989,07	83,20	25	3	14	1
	Tabuleiro do Martins	64755	8,5	7618,2	636	N8	2,40	R\$ 1.441,90	89,80	34	8	3	1
	Vergel do Lago	31538	14,2	2221,0	400	N7	22,00	R\$ 985,64	83,70	12	3	1	1
	Trapiche da Barra	25303	18,9	1338,8	240	N6	6,90	R\$ 1.353,52	84,60	10	2	1	1
	Médias/total	52420	16,55	3689,7	1922		10,55	R\$ 1.192,53	85,33	81	16	19	4
Baixo nível de violência	Fernão Velho	5752	2,7	2130,4	44	N5	1,00	R\$ 1.048,18	85,10	4	1	2	1
	Pajuçara	3711	0,7	5301,4	38	N4	0,05	R\$ 5.518,62	97,90	3	1	0	0
	São Jorge	8445	2,2	3838,6	38	N3	1,20	R\$ 1.534,57	87,30	6	1	0	0
	Garça Torta	1635	1,9	860,5	14	N2	0,60	R\$ 1.755,58	87,20	1	1	2	0
	Ponta da Terra	8403	0,4	21007,5	8	N1	0,05	R\$ 2.304,30	95,00	2	1	0	0
	Médias/total	5589,2	1,58	6627,7	142		0,58	R\$ 2.432,25	90,50	16	5	4	1

Fonte: SEDS, SEDUC, SEMAS e cálculos da pesquisadora.

*Taxa de domicílios particulares permanentes, sem existência de banheiro ou sanitário e tipo de esgotamento sanitário, sem existência de energia elétrica, sem abastecimento de água e sem destino do lixo

** Valor do rendimento nominal mediano mensal dos domicílios particulares permanentes

*** Taxa de pessoas de 10 anos ou mais de idade alfabetizadas

**** Quantidade total de escolas públicas que ofereciam Ensino Médio em 2014

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 com alto índice de desemprego, ou que estão morando em casebres, ou passando fome, ou analfabetos, ou seja, população em risco e com grande potencial para estarem na zona de vulnerabilidade social.

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. Conforme dados da Pesquisa de Mapeamento e Qualificação da Exclusão Social nos Territórios dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS-Maceió), fornecida pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), todos os 4 bairros com altos índices de violência que participaram da pesquisa são atendidos pelos CRAS e, dos 5 bairros que consideramos não violentos, apenas 1 é atendido pelos Centros. Podemos concluir pela pesquisa documental realizada que as comunidades escolares das escolas investigadas em bairros considerados violentos estão constantemente na aproximação de sofrer constrangimento físico ou moral.

No Quadro 5, percebemos as grandes diferenças entre os bairros violentos e não violentos. Nos bairros de Pajuçara e Ponta da Terra, há predomínio de edifícios, a moradia é verticalizada, enquanto que nos demais bairros, há predomínio de casas. Devido a isso, as densidades dos bairros menos violentos foram mais altas. No Quadro, colocamos o total de CVLI, de escolas públicas, e de escolas públicas com nível médio, foco da nossa pesquisa. Mesmo que fizéssemos uma proporção direta, entre o número de habitantes e os índices de CVLI e casebres, os valores deveriam ser duplicados nos bairros não violentos.

Codificámos com o Nível de Violência (N) os bairros do menos violento ao mais violento. Assim, quanto menor o número que acompanha o N, menos violento é o bairro, quanto maior o N, mais violento é o bairro.

De posse das classificações dos bairros quanto ao nível de violência e a situação de vulnerabilidade social nos bairros traçados, fomos aos nove bairros que possuíam escolas que as diretoras sinalizaram em que havia alunos inscritos no ENEM e em que seria possível convocar os pais destes alunos para a Escola. O nosso objetivo era traçar o perfil das escolas e dos pais que se tornariam sujeitos da investigação.

Das 109 escolas existentes em Maceió, apenas 40 ofereciam Ensino Médio no ano de 2014. Como já explicámos, a exigência em ser escola que ofereça o nível Médio é devido à aplicação do exame que utilizamos como parâmetro comparativo para indicar sucesso ou fracasso dos alunos. Só podem aceder ao Ensino Superior através do ENEM os alunos que concluíram a 3ª série do Ensino Médio.

Das 40 escolas, 14 não estavam dentro da zona definida por nós como mais violenta e menos violenta. Restaram então 26 escolas para serem pesquisadas, sendo que, em 5 escolas, as diretoras não permitiram o acesso, e em 8 escolas ou não possuíam 3ª série do Ensino Médio, ou não possuíam alunos que iriam fazer o ENEM, ou possuíam menos de 5 alunos que fariam a prova e os pais não quiseram/puderam participar da pesquisa.

No Quadro 6 temos um panorama com o quantitativo de bairros e escolas em Maceió, e os bairros e escolas que foram pesquisados:

Quadro 6

Comparação entre o número de escolas existentes na Capital de Alagoas e o número de escolas pesquisadas

Bairros				Escolas			
Maceió	Ensino Médio 2014	Ensino Médio em 2014 e dentro do nível de violência	Pesquisados	Maceió	Ensino Médio 2014	Ensino Médio em 2014 e dentro do nível de violência	Pesquisadas
50	18	12	9	109	40	26	13

Fonte: SEDUC e cálculos da pesquisadora

Destas 13 escolas, uma foi descartada por selecionar os alunos, e não ser aberta ao público como as demais. No Quadro 7 (cf. p. 116), traçamos o perfil de cada uma das escolas que foram *locus* da pesquisa.

Iniciámos a recolha dos dados no dia 12 de novembro, no bairro do Trapiche da Barra, porque o Colégio da Polícia Militar estava fechando o ano letivo. Em todas as escolas pesquisadas, as coordenadoras foram comigo às salas de aula da 3ª série do Ensino Médio, última série da Educação Básica para entrar no Ensino Superior, e perguntaram aos alunos quem estava inscrito no ENEM e iria, verdadeiramente, apresentar-se ao exame. Eu expliquei a pesquisa e porque era necessário a presença dos pais para sabermos como eles representavam a escola, assim, as coordenadoras convidaram os pais por meio dos filhos para virem à Escola no dia seguinte. Devido a este procedimento, tivemos de ir às escolas mais de uma vez. Assim, do dia 12 de novembro até ao dia 16 de dezembro, visitámos diariamente as escolas que fizeram parte da pesquisa para podermos abordar todos os pais. Conseguimos fazer a recolha dos dados com todos os pais das 13 escolas pesquisadas, cujos filhos afirmaram que fariam ENEM, contudo, não podemos precisar se algum aluno omitiu a sua participação durante a nossa abordagem nas salas.

Em algumas escolas, devido ao grande número de alunos que iriam prestar o ENEM 2014, tivemos a presença de muitos pais, exceto nos bairros de Tabuleiro dos Martins e do Trapiche, em que só conseguimos uma escola em cada bairro.

No bairro Tabuleiro dos Martins, 8 escolas ofereciam Ensino Médio, em 1 pesquisamos os pais, em 3 pouquíssimos alunos iriam fazer o ENEM (menos de 5 por turma) e os pais não se disponibilizaram a participar da pesquisa, e as outras 4 não possuíam a 3ª série do Ensino Médio. No bairro Trapiche da Barra, 2 escolas ofereciam Ensino Médio, em 1 pesquisamos os pais e a outra não disponibilizou a 3ª série do Ensino Médio no ano de 2014, logo, os alunos não se inscreveram no ENEM.

A Escola pesquisada no Trapiche da Barra, que nos abriu as portas, foi o Colégio da Polícia Militar, em que conseguimos entrevistar 51 pais nesta escola, mas percebemos que ela não se enquadrava na situação das demais escolas pesquisadas. Esta escola apresenta excelência em educação, é gerida por Militares, e possui no corpo docente um grande número de oficiais da Polícia que lecionam. Para entrar nesta escola é necessário ser aprovado num teste e precisa ser filho, irmão, primo ou sobrinho de Policial Militar, ou seja, ela tem uma seleção própria para aceitar matrículas de alunos. Os alunos desta escola não moram no bairro onde ela está inserida e que é considerado violento. A Escola foi construída neste bairro apenas por cessão de terreno da Prefeitura. Os filhos de militares que estudam lá vêm e voltam de transporte escolar ou com os pais, logo, não vivenciam a realidade do bairro. Isso não acontece nas demais escolas pesquisadas, em que os alunos são matriculados de acordo com a sua morada, para evitar a evasão. Para isso, a Secretaria de Educação do Estado tem um sistema *online* de distribuição de vagas para os alunos, de acordo com o bairro em que moram.

Além disso, na Escola Militar, os alunos que não seguem as regras da escola são expulsos, e os que forem reprovados por mais de 2 anos na mesma série também. A

escola não sofre com carência, pois os militares cobrem os professores que estiverem ausentes. A Polícia Militar possui um dos melhores planos de salários do Estado de Alagoas, e, desta forma, os filhos que estudam na Escola Militar podem pagar anualmente a Escola, o seu fardamento e materiais que estão entre os mais caros de Maceió. Por estes motivos, resolvemos excluir os 51 questionários aplicados nesta escola, pois não nos daria uma imagem real da relação bairro violento e nota no ENEM.

Assim, dos 9 bairros pesquisados, apenas o Tabuleiro dos Martins e o Trapiche da Barra não foram cobertos na sua totalidade na pesquisa. Nos restantes bairros, pesquisámos em todas as escolas. Nas 13 escolas pesquisadas, conseguimos 456 pais para preencherem os questionários, uma média de 35 pais por escola.

Quadro 7

Escolas pesquisadas e os seus indicadores acadêmicos, sociais e econômicos

Nível de violência	Escolas Pesquisadas	Bairro	Nível de Violência	Nº pais pesquisados	Média da Escola no Enem 2014	Nº de alunos matriculados no 3º médio	Carência de professores no 3º médio	Indicador de Permanência na Escola	Indicador de nível Socioeconômico	Participação do pai na Escola
Alto nível	L	Benedito Bentes	N9	13	455,07	157	Sim	De 60 a 80%	Baixo	Baixo
	G	Benedito Bentes	N9	41	467,09	246	Sim	De 60 a 80%	Médio	Médio
	K	Benedito Bentes	N9	22	456,88	193	Sim	De 60 a 80%	Baixo	Baixo
	D	Tabuleiro dos Martins	N8	52	476,16	104	Sim	De 60 a 80%	Médio	Alto
	H	Vergel do Lago	N7	7	465,44	47	Sim	De 40 a 60%	Baixo	Médio
	I	Vergel do Lago	N7	37	462,61	220	Sim	De 60 a 80%	Baixo	Médio
	F	Vergel do Lago	N7	18	467,17	58	Sim	De 60 a 80%	Baixo	Baixo
Baixo nível	Colégio da Polícia Militar	Trapiche da Barra	N6	51	521,17	74	Não	80% ou mais	Muito Alto	MuitoAlto
	E	Fernão Velho	N5	80	473,83	515	Não	De 60 a 80%	Baixo	Alto
	A	Pajuçara	N4	41	485,31	114	Não	De 40 a 60%	Alto	Alto
	C	São Jorge	N3	27	479,99	36	Não	De 40 a 60%	Médio	Alto
	B	Garça Torta	N2	27	483,88	37	Não	80% ou mais	Médio	Médio
	J	Ponta da Terra	N1	40	462,08	76	Sim	De 60 a 80%	Alto	Alto

Fonte: INEP, SEDS, Diretores/Coordenadores das Escolas pesquisadas, pais de alunos e cálculos da pesquisadora

O nível de violência, como já referimos, foi criado por nós para classificar os bairros de acordo com o índice de CVLI, e de acordo com os dados da SEDS. Em sequência, no Quadro 7, temos o número de pais que participaram da pesquisa, totalizando 241 em bairros violentos e 215 em bairros não-violentos, incluindo os pais pesquisados do Colégio da Polícia Militar. Excluindo estes pais, temos 190 pais inseridos em bairros violentos e 215 inseridos em bairros não-violentos.

A média da Escola no ENEM 2014 foi calculada através da média de todas as notas na prova objetiva dos alunos, cujos pais participaram da pesquisa. Estas notas dos alunos foram obtidas por telefone ou pela Escola. Obtivemos a média da Escola e apresentamos no Quadro 7, por percebermos que dentro do mesmo estabelecimento as notas dos alunos pouco diferiram, sendo uma questão de valores decimais que diferenciava uma nota da outra. Contudo, no tratamento dos dados, pelo SPSS, utilizamos a nota do aluno comparada à média aritmética da sua escola, devido às particularidades de cada instituição.

No momento da aplicação do Questionário de Associação Livre, deixamos um espaço para os pais colocarem os nomes dos filhos e os telefones de contacto, assim, das 456 notas, 277 foram obtidas nas próprias Escolas, porque os alunos avisaram quanto tinham tirado e 179 foram obtidas por telefone. A consulta à nota individual do aluno é feita mediante CPF (Cadastro de Pessoas Físicas) e senha pessoal, onde só os próprios alunos têm acesso. Depois da nossa recolha com os pais no dia 16 de dezembro de 2014, esperámos até ao dia 13 de janeiro de 2015 para voltarmos às Escolas, procurando essas notas. Para os alunos que não haviam comunicado à Escola a sua nota efetuámos as ligações para eles com os números de telefone disponibilizados pelos pais.

A carência de professores no ano em que os alunos iriam fazer a prova do ENEM foi identificada pelos diretores/coordenadores apenas por sim ou não, porque estas

carências ocorrem quando não há professor efetivo da disciplina na Escola. Então, o Estado contrata os chamados monitores para suprir esta carência. Como existem certos trâmites burocráticos envolvidos nestes contratos, os alunos podem ficar alguns dias ou meses sem aula de forma fracionada durante o ano, de modo que elas não conseguiram expressar que dias ou meses foram estes. Então colocámos apenas se houve (sim) ou não houve (não) carência durante todo o ano letivo de 2014.

A ausência de professores efetivos em algumas escolas acontece porque os professores que passaram por concurso podem escolher a escola em que vão lecionar, e optam por escolas em bairros menos violentos, que, provavelmente, não terão problemas com os alunos. Estes professores que são concursados podem até iniciar os trabalhos numa escola problemática, mas podem sair dela quando quiserem e escolherem outra escola para lecionar. O mesmo não ocorre com os monitores. Se eles não forem para as escolas que as Gerências Regionais de Ensino (GERE) indicam, eles ficam sem receber salário, assim, não existe esta mobilidade para eles, e quando os mesmos se recusam a ir, a escola fica sem professores.

O INEP fornece o Indicador de Permanência na Escola para saber a percentagem de alunos que fizeram todo o ensino médio na escola avaliada, mas, como o nosso foco é a 3ª série, fizemos o Indicador de Permanência apenas para o ano de 2014 e, com as turmas da 3ª série do Ensino Médio, utilizámos os intervalos do INEP que são de 20 em 20%, iniciando em 0%, que significa que dos alunos que se matricularam na 3ª série do Ensino Médio, todos desistiram ou fugiram. Os cálculos que fizemos para encontrar o Indicador de Permanência na 3ª série do Ensino Médio em 2014 foi a variação percentual entre o número de alunos matriculados na série e o número de alunos considerados desistentes ou evadidos no final do ano letivo. Estes dados são fornecidos por cada escola. O aluno desistente é aquele que fez a matrícula na Escola, consta o

nome na caderneta dos professores, mas nunca frequentou as aulas. Evadido é o aluno que fez a matrícula na Escola, consta o seu nome na caderneta, assistiu a algumas aulas, mas depois de algum tempo assistindo às aulas, deixou de frequentar a escola. O aluno evadido é diferente do aluno reprovado por falta, pois este último vem à escola durante todo o ano letivo de forma esporádica.

O indicador de Nível Socioeconómico (NSE) indica a posse de bens na casa (televisão a cores, telefone fixo, telefone celular, aparelho de som, DVD, frigorífico, máquina de lavar roupa, carro, computador, acesso à internet, quantidade de casas de banhos e quartos para dormir), renda (renda familiar mensal, em salários mínimos), e escolaridade do responsável pelo aluno.

A recolha de dados sobre o Nível Socioeconómico de cada família foi realizada a partir da resposta de cada pai ao questionário sobre o perfil dos pais (Anexo 3). Igualmente, criámos 4 categorias para as respostas, seguindo aproximadamente o que propõe o INEP/MEC no tratamento dos dados do NSE do ENEM. As categorias estão descritas abaixo, e à medida que os pais eram classificados em uma delas, ele recebia a codificação 1 para Nível Baixo, 2 para Nível Médio, 3 para Nível Alto, e 4 para Nível Muito Alto (esta última categoria só teve como classificados os pais do Colégio da Polícia Militar).

Assim, no Nível Baixo, os pais, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão a cores, um aparelho de som, um frigorífico, um telefone celular, até dois quartos na casa e uma casa de banho; bens complementares, como DVD; a renda familiar mensal é menor que 1 salário mínimo; possuem ensino fundamental completo ou estão cursando; o seu logradouro não possui saneamento básico.

No Nível Médio, os pais, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um som, um frigorífico, dois telefones celulares, dois quartos na casa e uma casa de banho e, agora, duas ou mais televisões a cores; bens complementares, como DVD, máquina de lavar roupa, computador e possuem acesso à internet; a renda familiar mensal está entre 1 e menos que 2 salários mínimos; possuem ensino fundamental completo ou estão cursando; o seu logradouro possui saneamento básico.

No Nível Alto, os pais, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um som, um frigorífico, dois telefones celulares, dois ou mais quartos na casa e uma casa de banho e, agora, duas ou mais televisões a cores; bens complementares, como DVD, máquina de lavar roupa, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como um ou mais telefones fixos e um carro; a renda familiar mensal está entre 2 e menos que 3 salários mínimos; possuem ensino médio completo ou estão cursando; o seu logradouro possui saneamento básico.

Por fim, no Nível Muito Alto, os pais, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como 3 quartos e 3 casas de banho; bens complementares, como DVD, máquina de lavar roupa, computador e acesso à internet; bens suplementares, como telefones fixos e, dois carros; a renda familiar está acima de 3 salários mínimos; possuem ensino superior completo; o seu logradouro possui saneamento básico.

A categoria Participação do Pai na vida Escolar do Filho, último item do Quadro 7, estava escrita no Questionário (Anexo 3) como Quotidiano de participação do pai nas atividades escolares do aluno. Para a recolha desta informação, fizemos a seguinte pergunta aos pais: Qual dos grupos abaixo mais se assemelha ao seu quotidiano com o seu filho e as suas atividades escolares?

Dentro desta categoria, codificámos os blocos de respostas com que os pais mais se identificaram, da forma seguinte:

No Nível Baixo da Participação do Pai na vida Escolar do Filho, o pai auxilia o filho nas lições no máximo uma vez por ano, acompanha os resultados escolares no máximo uma vez por ano, e frequenta a escola do filho no máximo uma vez por ano.

No Nível Médio da Participação do Pai na vida Escolar do Filho, o pai auxilia o filho nas lições uma vez por mês, acompanha os resultados escolares do filho duas vezes por ano, e frequenta a escola do filho duas vezes por ano.

No Nível Alto da Participação do Pai na vida Escolar do Filho, o pai auxilia o filho nas lições uma vez por semana, acompanha os resultados escolares do filho três ou mais vezes por ano, e frequenta a escola do filho três ou mais vezes por ano.

Por fim, no Nível Muito Alto da Participação do Pai na vida Escolar do Filho, o pai auxilia o filho nas lições mais de uma vez por semana, acompanha os resultados escolares do filho quatro ou mais vezes por ano, e frequenta a escola do filho quatro ou mais vezes por ano. Apenas o Colégio da Polícia Militar apresentou este nível da categoria.

No *software* SPSS entrámos com os dados de cada pai, assim, o pai que respondeu que a sua participação na vida escolar do seu filho é representada pela situação 1, designamos de participação Nível Baixo, se foi 2 Nível Médio, 3 Nível Alto, e 4 Nível Muito Alto.

O Quadro 8 é uma versão com linhas coloridas do Quadro 7, em que os bairros violentos foram coloridos a vermelho, os bairros não violentos a azul, e ordenámos da maior para a menor nota no ENEM. O contorno a amarelo separa as escolas que tiveram notas nas provas objetivas maiores que a média de todas as notas das escolas pesquisadas: 469,63 pontos.

Das escolas que permaneceram na análise dos dados, nenhuma apresentou níveis Muito Alto, nem para o NSE, nem para a participação dos pais na vida escolar dos filhos. A única escola analisada a atingir estes níveis foi o Colégio da Polícia Militar. Do Quadro 8 retirámos o Colégio da Polícia Militar pelos motivos já elencados.

Quadro 8

Escolas pesquisadas e panorama social, económico, académico e de segurança dos pais pesquisados.

Escolas Pesquisadas	Bairro	Nível crescente de Violência*	Nº pais pesquisados	Média da Escola no Enem 2014	Nº de alunos matriculados no 3º médio em 2014**	% de alunos matriculados que fizeram ENEM/2014	Carência de professores no 3º médio 2014**	Indicador de Permanência na 3ª série do Ensino Médio 2014	Indicador de NSE	Participação do pai na vida Escolar
A	Pajuçara	N4	41	485,31	114	35,96	Não	De 40 a 60%	Alto	Alto
B	Garça Torta	N2	27	483,88	37	72,97	Não	80% ou mais	Médio	Médio
C	São Jorge	N3	27	479,99	36	75,00	Não	De 40 a 60%	Médio	Alto
D	Tabuleiro dos Martins	N8	52	476,16	104	50,00	Sim	De 60 a 80%	Médio	Alto
E	Fernão Velho	N5	80	473,83	515	15,53	Não	De 60 a 80%	Baixo	Alto
F	Vergel do Lago	N7	18	467,17	58	31,03	Sim	De 60 a 80%	Baixo	Baixo
G	Benedito Bentes	N9	41	467,09	246	16,67	Sim	De 60 a 80%	Médio	Médio
H	Vergel do Lago	N7	7	465,44	47	14,89	Sim	De 40 a 60%	Baixo	Médio
I	Vergel do Lago	N7	37	462,61	220	16,82	Sim	De 60 a 80%	Baixo	Médio
J	Ponta da Terra	N1	40	462,08	76	52,63	Sim	De 60 a 80%	Alto	Alto
K	Benedito Bentes	N9	22	456,88	193	11,40	Sim	De 60 a 80%	Baixo	Baixo
L	Benedito Bentes	N9	13	455,07	157	8,28	Sim	De 60 a 80%	Baixo	Baixo

Fonte: Dados recolhidos nas Secretarias de Defesa Social (*), de Educação(**), e durante a aplicação do questionário de Associação Livre, com cálculos organizados pela pesquisadora. NSE significa Nível Socioeconómico dos pais.

Como já afirmámos, a média da escola no ENEM foi calculada somando todas as notas dos alunos, cujos pais foram pesquisados, e divididos pela quantidade de alunos. Esta medida não prejudica a análise parcial dos dados que porventura venham a ser realizados (cf. Quadros 7 e 8), porque as notas dos alunos em cada escola foram muito próximas. Contudo, no *software* SPSS, utilizámos a nota individual de cada aluno comparada à média da sua escola, devido às particularidades de cada instituição pesquisada, e para validar os dados apresentados nos Quadros 7 e 8.

A percentagem de alunos matriculados que fizeram a ENEM 2014 na Escola foi calculada através da percentagem entre o número de alunos matriculados e a quantidade de pais pesquisados em cada escola, uma vez que foram convidados os pais de todos os alunos que haviam realizado as provas do ENEM.

O NSE e a participação dos pais foram colocados neste Quadro por escola, para uma melhor visualização do panorama geral da pesquisa, e para facilitar a comparação entre escolas. A medida estatística que usámos para classificar o NSE e a participação dos pais por Escola foi a moda. Assim, a escola que possuía a frequência maior de NSE entre os pais igual a 1 foi classificada como NSE baixo, e assim por diante. A escola que possuía a frequência maior de participação dos pais no nível 3 foi classificada como participação dos pais na vida escolar do filho alta.

Pelo Quadro 8 é possível perceber que enquanto 80% das escolas em bairros menos violentos atingiram notas maiores que a média de todas as escolas municipais, apenas 20% das escolas pesquisadas em bairros violentos atingiram notas maiores que a média.

Podemos comparar estes resultados com as escolas pesquisadas que obtiveram as maiores e menores notas no ENEM, relativamente à média de todas as escolas da capital Alagoana (cf. Quadro 9).

Quadro 9

Comparativo percentual entre as escolas pesquisadas com maiores e menores notas no ENEM

Variáveis	Escolas	
	Maiores notas (%)	Menores notas (%)
Inseridas em bairros violentos	14	86
Carência de professores na 3ª série de 2014	13	87
NSE baixo	17	83
Baixa participação dos pais na Escola	14	86

Fonte: Recolha da pesquisadora

Constata-se que nas escolas que tiveram as maiores notas relativamente à média de todas as escolas da capital alagoana os pais participam mais da vida escolar dos filhos, existe menos carência de professores, estão inseridas em bairros menos violentos, mais alunos fizeram o ENEM, e o nível socioeconómico dos pais pesquisados é maior.

Após a recolha de dados dos questionários, passámos a tratar as informações sobre o perfil das escolas e dos pais, o contexto de violência e vulnerabilidade nos bairros, e as notas dos alunos, através do *software* SPSS. Para a nossa pesquisa isso é relevante na medida em que poderemos, a partir destas análises estatísticas, verificar que variáveis possuem correlação com o desempenho escolar.

No nosso caso, entrámos com as variáveis de forma nominal, pois elas não podem ser hierarquizadas ou ordenadas, e não possuem nenhuma ordem de variações.

Para cruzarmos os dados no SPSS, utilizámos a seguinte codificação:

Quadro 10

Codificação utilizada no SPSS

Variável	Codificação	Significado da tabulação
Violência no bairro em que a escola se situa	1	Escola inserida em bairro com alto índice de violência
	2	Escola inserida em bairro com baixo nível de violência
Nota do aluno no ENEM 2014	1	Alunos com notas abaixo da média da sua escola
	2	Alunos com notas acima da média da sua escola
Percentual de matriculados na 3ª série da Escola que fizeram ENEM	1	Escolas que possuem de 8% a 20% de matriculados que fizeram o ENEM
	2	Escolas que possuem de 21% a 50% de matriculados que fizeram o ENEM
	3	Escolas que possuem de 51% a 70% de matriculados que fizeram o ENEM
	4	A escola possui mais de 70% de matriculados que fizeram o ENEM
Carência da Escola no ano letivo de 2014	1	A escola possui carência de professores no ano letivo de 2014
	2	A escola não possui carência de professores no ano letivo de 2014
Percentual de alunos da 3ª série que foram matriculados e permaneceram na Escola NSE do pai pesquisado	1	De 40% a 60% dos alunos matriculados permaneceram na escola
	2	De 60% a 80% dos alunos matriculados permaneceram na escola
	3	Mais de 80% dos alunos matriculados permaneceram na escola
	1	O nível socioeconômico do pai é baixo
Participação do pai pesquisado na vida escolar do filho	2	O nível socioeconômico do pai é médio
	3	O nível socioeconômico do pai é alto
	1	A participação do pai na vida escolar do filho é baixa
	2	A participação do pai na vida escolar do filho é média
	3	A participação do pai na vida escolar do filho é alta

Fonte: Recolha da pesquisadora

Com as variáveis codificadas, utilizamos o teste Qui-Quadrado que se adequa à nossa amostra porque se destina a encontrar um valor de dispersão para duas variáveis nominais, e avaliar a associação existente entre variáveis qualitativas.

Quadro 11

Teste Qui-Quadrado no SPSS

Estatísticas de teste Qui-Quadrado	Nível de violência no bairro	Nota do aluno	Porcentagem ENEM	Ausência carência	Indicador permanência	Nível Socioeconômico	Participação do pai
Qui-quadrado	1,543*	5,928*	156,353**	7,469*	322,133***	35,733***	135,393***
df	1	1	3	1	2	2	2
Significância Sig.	0,214	0,015	0,000	0,006	0,000	0,000	0,000

Fonte: Pesquisa realizada

* 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência da célula esperado é 202,5.

** 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência da célula esperado é 101,3.

*** 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência da célula esperado é 135,0.

Observamos que das variáveis testadas, apenas o Nível de Violência no Bairro possui p-value > 0,05. Neste caso, de acordo com Beigelman (1996) e Conti (2011), devemos aceitar a hipótese nula para a variável nível de violência no bairro. Aceitar a

variável nula para o nível de violência no bairro implica dizer que não existe diferença entre as frequências (contagens) de escolas inseridas em bairros violentos e escolas inseridas em bairros não-violentos, ou seja, que a quantidade distinta de pais que foram participantes da pesquisa e cujos filhos estavam matriculados em escolas inseridas em bairros violentos e não violentos não irá interferir nos resultados da pesquisa.

Para utilizarmos o teste binomial, as variáveis teriam de ter apenas duas codificações. No nosso caso, apenas as três variáveis abaixo poderiam ser rodadas no teste binomial:

Quadro 12

Variáveis dicotômicas

Variável	Codificação	Significado da tabulação
Violência no bairro em que a escola se situa	1	Escola inserida em bairro com alto índice de violência
	2	Escola inserida em bairro com baixo nível de violência
Nota do aluno no ENEM 2014	1	Alunos com notas abaixo da média da sua escola
	2	Alunos com notas acima da média da sua escola
Carência da Escola no ano letivo de 2014	1	A escola possui carência de professores no ano letivo de 2014
	2	A escola não possuiu carência de professores no ano letivo de 2014

Fonte: Pesquisa realizada

Com o teste binomial tivemos o seguinte resultado:

Quadro 13

Teste Binomial no SPSS

Teste Binomial ^{a,b,c,d}		Categoria	N	Proporção observada	Proporção de teste	Sig exata (2 extremidades)
Nível violência no bairro	Grupo 1	Não Violento	215	0,53	0,50	0,233
	Grupo 2	Violento	190	0,47		
	Total		405	1,00		
Nota do aluno	Grupo 1	Acima da média	227	0,56	0,50	0,017
	Grupo 2	Abaixo da média	178	0,44		
	Total		405	1,00		
Ausência de carência	Grupo 1	Não	175	0,43	0,50	0,007
	Grupo 2	Sim	230	0,57		
	Total		405	1,00		

Fonte: Pesquisa realizada

a. Há mais que dois valores para PercentagemENEM. Não é possível calcular o teste binomial.

b. Há mais que dois valores para IndicadorPermanência. Não é possível calcular o teste binomial.

c. Há mais que dois valores para NívelSocioEconômico. Não é possível calcular o teste binomial.

d. Há mais que dois valores para ParticipaçãoPai. Não é possível calcular o teste binomial.

Novamente, o nível de violência no bairro teve p-value maior que 0,05. Assim, as diferenças encontradas nas frequências dos pais de escolas inseridas em bairros violentos e não-violentos são ações do acaso, pois, as frequências e medianas dos dois grupos tendem a ser iguais. Isso é importante para nós, porque esta variável tende a adequar-se a uma curva de normalidade e permite-nos utilizar os testes de regressão.

Temos 3 variáveis dicotômicas, e forçamos rodar no SPSS a correlação de Pearson pelo coeficiente de correlação de Phi. Ao cruzarmos os dados no SPSS tivemos as seguintes correlações:

Quadro 14
Correlações pelo SPSS

Variáveis rodadas no SPSS	Nível de Violência no Bairro	Nota do aluno	Porcentagem de matriculados que fizeram ENEM	Ausência de carência de professores	Indicador de Permanência na Escola	NSE pais	Participação dos pais na vida escolar do filho	
Nível de Violência no Bairro	Correlação de Pearson	1	0,543**	0,449**	0,820**	-0,157**	0,337**	0,615**
	Sig. (2 extremidades)		0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
	Nº de pais pesquisados	405	405	405	405	405	405	405
Nota do aluno	Correlação de Pearson	0,543**	1	0,270**	0,772**	-0,144**	0,097	0,663**
	Sig. (2 extremidades)	0,000		0,000	0,000	0,004	0,052	0,000
	Nº de pais pesquisados	405	405	405	405	405	405	405
Porcentagem de matriculados que fizeram ENEM	Correlação de Pearson	0,449**	0,270**	1	0,239**	0,004	0,574**	0,240**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000		0,000	0,936	0,000	0,000
	Nº de pais pesquisados	405	405	405	405	405	405	405
Ausência de carência de professores	Correlação de Pearson	0,820**	0,772**	0,239**	1	-0,207**	0,016	0,469**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,745	0,000
	Nº de pais pesquisados	405	405	405	405	405	405	405
Indicador de Permanência na Escola	Correlação de Pearson	-0,157**	-0,144**	0,004	-0,207**	1	-0,301**	-0,325**
	Sig. (2 extremidades)	0,001	0,004	0,936	0,000		0,000	0,000
	Nº de pais pesquisados	405	405	405	405	405	405	405
NSE dos pais	Correlação de Pearson	0,337**	0,097	0,574**	0,016	-0,301**	1	0,446**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,052	0,000	0,745	0,000		0,000
	Nº de pais pesquisados	405	405	405	405	405	405	405
Participação dos pais na vida escolar do filho	Correlação de Pearson	0,615**	0,663**	0,240**	0,469**	-0,325**	0,446**	1
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	Nº de pais pesquisados	405	405	405	405	405	405	405

Fonte: Tratamento de dados da pesquisadora

As células em negrito indicam correlações significativas positivas. ** A correlação é significativa ao nível 0,01 (2 extremidades).

Percebemos pelo Quadro 14 que existe correlação significativa negativa entre a nota do aluno no ENEM e o contexto de violência no bairro; entre a nota do aluno no ENEM e a ausência de carência de professores, ou seja, quanto menos professores faltarem à Escola maior a nota dos alunos; entre a nota do ENEM e a participação dos pais na vida escolar do filho; e há correlação positiva entre o nível socioeconômico dos pais e os matriculados que fizeram ENEM, ou seja, quanto mais confortável for a vida financeira e social dos pais, maior o número de alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior.

Há também, correlação significativa entre o nível de violência no bairro e a ausência de carência de professores, ou seja, quanto mais tranquilo é o bairro, mais professores escolhem aquelas escolas para lecionar.

4.2. Representação da escola pelos pais

Neste ponto apresentaremos as evocações por escola. Para explorarmos as palavras que foram evocadas pelos participantes, trabalhamos com o *software* Trideux, que nos fornece as quantidades de palavras evocadas distintas, e quais as palavras que foram ditas pelos grupos de sujeitos. Neste primeiro momento não categorizamos as palavras, deixando da mesma forma como os pais evocaram.

Para analisar os *outputs* do *software*, utilizamos as três primeiras palavras mais evocadas, o que, de acordo com Philippe Cibois, criador do *software* Trideux, traduz os sentidos mais fortes e partilhados pelo grupo, que determinam a conduta dos sujeitos que os partilham. Neste sentido, estas três palavras mais evocadas possuem grande potencial de representar o Núcleo Central das Representações Sociais.

4.2.1. Escola A

Esta escola foi a melhor colocada das 12 analisadas em desempenho escolar. A média no ENEM 2014 de todas as escolas que participaram da pesquisa foi de 469,63

pontos, e esta escola atingiu os melhores resultados. É de salientar o indicador de permanência na Escola, que é um índice que calculámos com os matriculados no início do ano letivo e os que permaneceram até ao final do ano. Este indicador é baixo, devido ao número de alunos que saem da escola no meio do ano para irem para escolas particulares, pois os pais com condições financeiras querem que os filhos sejam aprovados no ENEM. Em consequência disso, temos um baixo número de alunos que fizeram ENEM, pois estes dados foram calculados sobre número de matrículas, e não sobre o número de alunos que permaneceram.

Foram evocadas 60 palavras distintas, dentre 205. As palavras que foram mais evocadas pelos pais desta escola foram: futuro (23), aprendizagem (21), amizade (19), professor (12), aula (10), educação (10), e estudo (10). Para os pais dos alunos desta escola, a escola é a estrada para o futuro, um lugar de aprendizagem e de cultivar amizades.

4.2.2. Escola B

Esta escola possui índice de evasão baixo. A escola está situada numa zona de baixa violência, e a maioria dos alunos que permaneceram na escola prestaram ENEM. Foram evocadas 56 palavras distintas, de entre 135. As palavras mais evocadas pelos pais foram: futuro (18), professor (11), amizade (10), aula (6).

4.2.3. Escola C

A maioria dos filhos que cursaram todo o ano letivo nesta escola prestaram ENEM, o que mostra que eles têm expectativas positivas relativamente ao crescimento através dos estudos.

O facto de poucos permanecerem na escola, havendo alta evasão, faz com que acreditemos que seja o mesmo caso da Escola A, ou seja, os pais retiram os filhos da

Escola para poderem ter reforço em instituições privadas e terem mais hipóteses de serem aprovados.

Esta escola também está situada num bairro com menor nível de violência. A participação dos pais na vida escolar dos filhos é alta e as palavras mais evocadas foram educação (19), futuro (16), e amizade (15), conhecimento (13). No total foram 135 evocações e 36 palavras distintas.

4.2.4. Escola D

Esta escola possui participação alta dos pais na vida escolar dos filhos, metade dos matriculados fizeram ENEM, possui baixo índice de reprovação, mas, por outro lado, possui carência de professores e foi a única escola inserida num bairro com alto índice de violência, que teve sucesso escolar. Procurámos compreender o porquê deste resultado, que vai ao encontro do contexto social de violência em que os pais estão inseridos.

Foram evocadas 260 palavras, sendo 81 distintas. As palavras mais evocadas pelos pais foram amizade (27), educação (25), futuro (22), violência (18), e desporto(13), o que a aproxima da escola A, com maior média e que está situada num bairro com menos violência. Na escola A, as palavras mais evocadas foram: futuro (23), aprendizagem (21), amizade (19), professor (12), aula (10), educação (10), e estudo (10).

Podemos perceber, nas evocações dos pais da Escola D, que o facto dos pais falarem violência (ou roubo, ou briga) revela o contexto social em que essas famílias vivem, mas também, é possível perceber que os pais veem a Escola como um local onde se faz educação, onde se constróem amizades, e onde pode haver mobilidade social, ou seja, o facto dos pais evocarem futuro mostra que eles acreditam que a escola é uma porta de saída da realidade degradante a que estão submetidos. E mostra uma visão

positiva dos pais relativamente à escola, e isso foi refletido no bom desempenho dos alunos no exame de admissão para o ensino superior.

4.2.5. Escola E

O facto desta escola possuir uma taxa/percentagem de evasão mediana, mas ter um índice muito baixo de alunos que permaneceram na escola prestando concurso para universidade, aliado ao facto dos pais não terem condições para colocar os filhos em escolas particulares, faz com que acreditemos que existe algo nesta escola que está bloqueando a harmonia entre família-escola. Foram evocadas 400 palavras, sendo 91 distintas. Os pais dizem que participam ativamente da vida escolar dos filhos, inclusive visitando a escola, mas as palavras mais evocadas foram tédio (36), amizade (34), futuro (32), educação (30), e aprendizagem (22), ou seja, parece que existe algo pontual que está desagradando os pais, que pode ser a direção da escola, ou alguma reclamação dos filhos que não conseguimos perceber qual seria ela.

4.2.6. Escola F

Esta escola teve um desempenho bem próximo da média das escolas da capital alagoana. Foram evocadas 90 palavras, sendo 41 distintas. As palavras mais evocadas foram educação (8), professor (8), futuro (6), amizade (5), e aprendizagem (5). O facto de não haver quadro de professores completos, provavelmente devido à violência presente no bairro, e do pouco capital cultural e financeiro dos pais, aliados à pequena participação das famílias na vida escolar dos filhos, pode ter contribuído para que os alunos não se saíssem tão bem nesta escola.

4.2.7. Escola G

Nesta escola foram evocadas 205 palavras, sendo 56 distintas. As palavras mais evocadas foram amizade (18), estudo (16), e violência (15). Outras das palavras que nos chamaram atenção, e que nos possibilitam conhecer um pouco mais da realidade dos

pais, foram sem infraestrutura, merenda, aprendizagem e educação (10). Por esta escola estar inserida no bairro mais violento de Maceió, muitas vezes, é alvo de vândalos, que invadem a escola e roubam os objetos de valor. A palavra violência nas evocações dos pais, aliado ao contexto social do bairro, levam-nos a inferir a baixa procura pelo exame de admissão ao ensino superior.

4.2.8. Escola H

Foram evocadas 35 palavras, sendo 20 distintas. Devido ao baixo número de pais que foram pesquisados, só pudémos perceber que a questão da violência (5) está presente no contexto e evocação dos pais. Aparece também a palavra ensino (4), seguidas de merenda, professor e amizade (3). Além da crescente violência que o bairro apresenta, temos um nível socioeconómico dos pais baixo e a carência de professores, facto que ocorre em todas as escolas em bairros violentos. Podemos dizer que este contexto negativo constrói a representação que o pai faz de escola, e desencadeia um baixo resultado dos filhos na escola, como hipotizado.

4.2.9. Escola I

Foram evocadas 185 palavras, sendo 62 distintas. Nesta escola, palavras mais evocadas pelos pais foram amizade (25), sem infraestrutura (19), educação (13), estudo (11), e futuro (10). Mais uma vez, a questão da violência presente no bairro faz com que a escola seja vandalizada, e não atenda bem a população. A evocação de sem infraestrutura (sem carteiras, sem casas de banho, sem salas, sem ventilador) mostra-nos uma realidade das escolas públicas inseridas nestes bairros com alto índice de riscos para os moradores. A degradação é provocada também pelos próprios alunos, que não reconhecem na escola um meio de sair desta situação de vulnerabilidade.

A nota obtida foi baixa, a participação dos alunos no ENEM foi baixo, o nível socioeconómico das famílias é baixo e as evocações foram de cariz ou de conteúdo negativo.

4.2.10. Escola J

Foram evocadas 200 palavras, sendo 54 distintas. Esta foi a única escola inserida em bairro não violento com nota abaixo da média. Como acreditamos que isso é devido à forma como o pai percebe a escola, fomos tentar compreender as evocações dos pais. As palavras mais evocadas foram amizade (18), educação (18) e respeito (13). As restantes palavras foram positivas, exceto merenda (11), o que nos faz acreditar que como esta escola é a única que possui carência, das escolas em bairros com menor índice de violência, a escola só libera os alunos, mesmo estando sem aula, depois da merenda. Assim, os pais sabendo desta realidade evocaram merenda, fazendo alusão a esta situação, ou seja, sugerindo-se que os filhos só vão à escola para comer, sem assistir às aulas.

A Escola G também teve evocação significativa da palavra merenda, e está com notas insatisfatórias. Diferentemente da Escola D, que mesmo inserida em bairro violento, foi a única a destacar-se com sucesso escolar dos alunos, mas que percebemos as evocações destes pais idênticas às evocações dos pais que estavam nas escolas de excelência, só se diferenciando pela palavra violência. A Escola J deve tratar-se de um caso pontual, em que a carência afetou neste ano letivo de 2014 o êxito dos alunos no ENEM.

4.2.11. Escola K

Foram evocadas 110 palavras, sendo 49 distintas. Esta escola está inserida no bairro mais violento de Maceió, e a situação de vulnerabilidade social dos pais é elevada. A carência na escola e evocações negativas sobre a escola tomam conta do

cenário que estamos a analisar. As palavras mais evocadas foram amizade (14), merenda (10), tédio (10), e aprendizagem (7), neste caso, de forma similar ao que aconteceu na Escola J, em que os pais estão enviando os filhos à Escola apenas para merendarem. Como não há aulas devido à carência de professores, a expectativa destes pais sobre a escola é frágil, estando, parece-nos, o fracasso escolar potencialmente explicado.

4.2.12. Escola L

Foram evocadas 65 palavras, sendo 26 distintas. Esta escola, inserida no bairro mais violento, com a menor nota na prova do ENEM, com um contexto socioeconómico negativo, com altas taxas de vulnerabilidade social, revela as evocações mais negativas sobre a Escola. É assim que se apresenta a Escola L para os pais. As palavras mais evocadas foram violência (12), bagunça (8) e aprendizagem (6), mas também chamamos a atenção para as palavras tristeza, droga, merenda, sem infraestrutura, abandono, e segurança, que provavelmente, neste contexto, representa a falta de segurança.

Com uma representação negativa, a escola enquadra-se, assim, como as demais que estão nestes bairros com níveis altos de violência, no conjunto das escolas com as piores notas do ENEM no Estado. Existe claramente uma pressão normativa ao apontar-se a escola como local de ensino, aprendizagem e de educação. É isso que os pais ouvem, mesmo diante de uma realidade que os priva do ensino, da aprendizagem e da educação civil.

As três primeiras palavras mais evocadas (amizade, futuro e educação), em todas as escolas que tiveram bons desempenhos no ENEM (escolas A, B, C, D e E), possuem no seu possível Núcleo Central as palavras futuro e amizade, e isso não nos parece

dever-se ao acaso ou sorte. Quando se percebe a ou representa a escola enquanto futuro, enquanto um lugar para se cultivar amizade, isto significa que aquele lugar revigora a vida que se leva, tem suporte, tem base, tem solidez para me levar adiante. Os alunos estão ali não apenas para aprender para o agora, mas para aprender para a vida que segue. É neste caminho que os pais idealizam para os filhos a mobilidade social e a possibilidade de libertá-los de uma situação não-confortável.

Após a identificação e análise, por escola, das evocações dos pais, realizamos a Análise Fatorial por Correspondência (AFC). O plano fatorial foi traçado com o *software* Trideux Ori 51. Nele é possível perceber quais as palavras que fazem parte do Núcleo Central, ou seja, quais as palavras que foram mais evocadas e consideradas mais importantes pelos pais. Também é possível verificar quais as palavras que foram mais mencionadas pelos grupos de sujeitos.

Para compreender a análise fatorial, é necessário apresentarmos a codificação que usamos. Como referimos anteriormente, o Trideux só faz análise fatorial com mais de 60 sujeitos, as palavras não podem ter mais de 10 caracteres, por isso, algumas são apresentadas em frações, não pode haver espaço entre as locuções nominais, exemplo: sem infraestrutura aparece como seminfraes. As variáveis que trabalhamos foram: nível de violência no bairro, nota do ENEM, percentagem de alunos matriculados que prestaram concurso, carência de professores, permanência na escola, nível socioeconômico e participação dos pais na vida escolar dos filhos, que precisaram ser compactadas em apenas 3 caracteres, e é isso que é visualizado no plano fatorial. Assim temos as codificações abaixo, para fazermos a Análise Fatorial por Correspondência (AFC).

Quadro 15

Codificações das categorias organizadas para rodar no Trideux

Codificação	Significado da tabulação
VIO1	Bairros com alto índice de violência
VIO2	Bairros com baixo nível de violência
NOT1	Alunos com notas abaixo da média da sua escola
NOT2	Alunos com notas acima da média da sua escola
MAT1	De 8% a 20% de matriculados na 3ª série da Escola fizeram o ENEM
MAT2	De 21% a 50% de matriculados na 3ª série da Escola fizeram o ENEM
MAT3	De 51% a 70% de matriculados na 3ª série da Escola fizeram o ENEM
MAT4	Mais de 70% de matriculados na 3ª série da Escola fizeram o ENEM
CAR1	A escola possui carência de professores no ano letivo de 2014
CAR2	A escola não possui carência de professores no ano letivo de 2014
EVA1	De 40% a 60% dos alunos matriculados na 3ª série permaneceram na escola
EVA2	De 60% a 80% dos alunos matriculados na 3ª série permaneceram na escola
EVA3	Mais de 80% dos alunos matriculados na 3ª série permaneceram na escola
NSE1	O nível socioeconômico do pai é baixo
NSE2	O nível socioeconômico do pai é médio
NSE3	O nível socioeconômico do pai é alto
PAI1	A participação do pai na vida escolar do filho é baixa
PAI2	A participação do pai na vida escolar do filho é média
PAI3	A participação do pai na vida escolar do filho é alta

Fonte: Organização da pesquisadora

4.3. Análise Fatorial por Correspondência (AFC)

4.3.1. AFC das escolas inseridas em bairros não violentos

Primeiramente, realizámos o cruzamento com todas as evocações (1075 palavras evocadas e 153 distintas) dos pais dos alunos que estavam inseridos em bairros não violentos, independente das notas. As palavras mais mencionadas foram amizade (96), futuro (95) e educação (80), ou seja, estas palavras fazem parte do cotidiano da escola e dos sentidos que os pais partilham sobre ela. As palavras que podem configurar o sistema periférico são: aprendizagem (68), conhecimento (51) e professor (48), conforme Figura 6.

Ao projetarmos o plano fatorial por correspondência, percebemos que o Núcleo Central, que é formado pelas palavras mais frequentes e mais importantes, nas escolas inseridas em bairros não violentos, é constituído por aprendizagem e educação, e estas foram as palavras mais evocadas pelos pais que possuem alta participação na vida escolar dos filhos.

A palavra futuro aparece como a palavra mais evocada pelos pais dos alunos que estão nas escolas com maior evasão (cf. Figura 6), que pode indicar que a persistência destes pais em manter os alunos na Escola, ou até mesmo o facto de não ter recursos financeiros para colocá-los em escolas privadas, faz com que eles mantenham a crença de que tudo vale a pena se for para ter um percurso com êxito para os seus filhos, e um futuro com maior tranquilidade.

A Escola J, que está situada num bairro menos violento e foi a única a não conseguir, nestas condições, boas notas no ENEM, teve a palavra preguiça como mais importante e evocada pelos pais. Respeito e amor também aparecem como importantes para a escola J, o que pode não ser algo positivo, pois podem indicar a falta de respeito e a necessidade de mais amor pelos estudos.

Os pais das escolas que tiveram as maiores notas (NOT2, cf. Figura 6) indicam que a escola é um lugar de direção, e as palavras consideradas mais importantes foram semelhantes às dos pais cujas escolas não possuíam carência de professores (Escolas A, B, C, E). A direção que os pais falam deve estar relacionada com o encaminhamento que a escola dá aos filhos, no sentido de escolher a profissão.

A palavra cansaço está próxima da palavra conhecimento. Todos os pais das escolas inseridas em bairros não violentos têm uma participação ativa na escola (PAI2 e PAI3, cf. Figura 6), e talvez esteja havendo um desgaste dos pais, na tentativa de adequar a escola às necessidades dos filhos, ou de serem ouvidos pelos gestores e professores.

A escola E, única com NSE1 em bairro não violento, apresenta as palavras tédio e esforço como as mais evocadas, e possui o maior número de alunos que não quiseram prestar o concurso (MAT1, cf. Figura 6). A palavra desânimo também faz parte desta

rede semântica. Isso reforça a nossa ideia de que algo pontual esteja acontecendo na Escola e faz com que os pais externem tanta insatisfação quanto à escola.

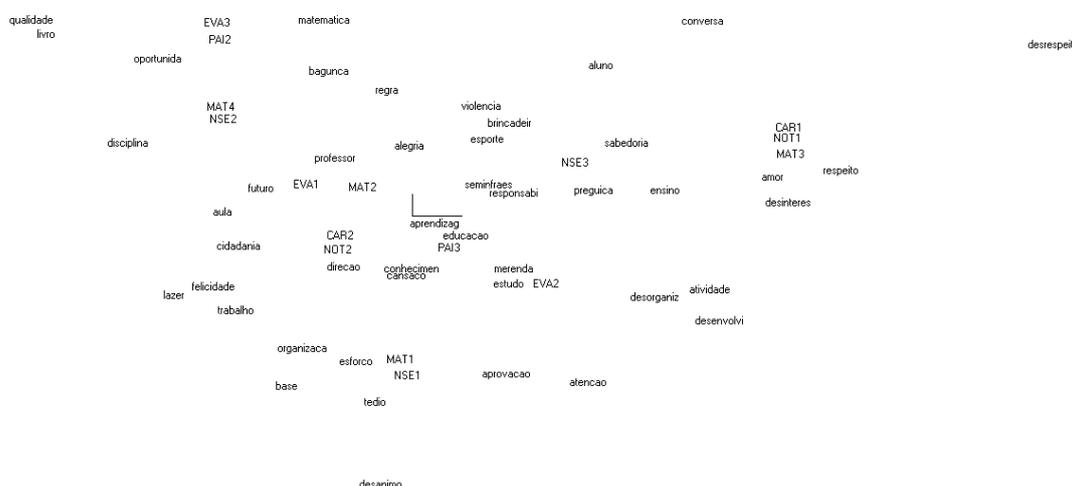


Figura 6. Plano fatorial das escolas inseridas em bairros não violentos. Processamento de dados no Trideux feito pela pesquisadora

Os pais dos alunos que estão nas escolas que apresentam índices medianos de evasão (E e J) referem que a merenda é um dos fatores que mais prendem os alunos à escola. No plano fatorial, o suplemento alimentar apresenta-se como a mais importante. Cabe lembrar que a escola J foi a única escola em bairro não violento a tirar nota baixa no ENEM, também a única deste grupo a possuir carência de professores; e a escola E, apesar da nota alta, teve mais evocações relacionando a escola ao tédio.

4.3.2. AFC das escolas inseridas em bairros violentos

As palavras mais evocadas pelos pais inseridos em bairros violentos foram amizade (95), educação (62) e violência (57). Futuro (53) é a quarta palavra mais evocada. Lembramos que neste grupo de escolas situadas em bairros violentos tivemos a Escola D que conseguiu êxito nas provas do ENEM.

Ao trabalharmos no plano fatorial, percebemos que violência, conhecimento e amizade foram as palavras mais evocadas e consideradas as mais importantes pelos pais, logo configuram o Núcleo Central da representações.

4.3.3. AFC das escolas com as maiores notas no ENEM

As palavras mais evocadas pelos pais dos alunos que estão nas escolas com as maiores notas foram: futuro (111), amizade (105) e educação (87), semelhante ao que já observamos no campo semântico por escolas de forma individual. O facto dos pais terem apontado a escola como um espaço de investimento, de mobilidade, de perspectivas de vida, de melhorias sociais, e isso fazer parte do campo semântico e das conversas no meio social, provavelmente, contribuiu para uma visão diferenciada da escola relativamente aos outros grupos.

O Núcleo Central das representações nas escolas que tiveram as maiores notas no ENEM foram: futuro, amizade, ensino, educação, e estas foram evocadas e consideradas as mais importantes, de modo especial, pelos pais que têm uma participação ativa na vida escolar dos filhos (PAI3, cf. Figura 8).

Na Escola D, a única com boa nota a estar inserida em bairro violento (VIO1, cf. Figura 8) e ter sofrido em 2014 com a carência de professores, temos um campo semântico com as palavras mais importantes como sendo violência, desorganização, sem infraestrutura e desporto. Temos também as palavras positivas: foco e profissão, o que nos indica que estes pais partilham com os filhos a ideia de que, apesar das dificuldades do meio em que estão inseridos, a escola é o melhor caminho para aceder ao mercado de trabalho. O foco deve ser este, e não a situação de vulnerabilidade em que estão, pois esta parece ser vista pelos pais como passageira, por isso eles creditam à escola a possibilidade de melhorar este cenário.

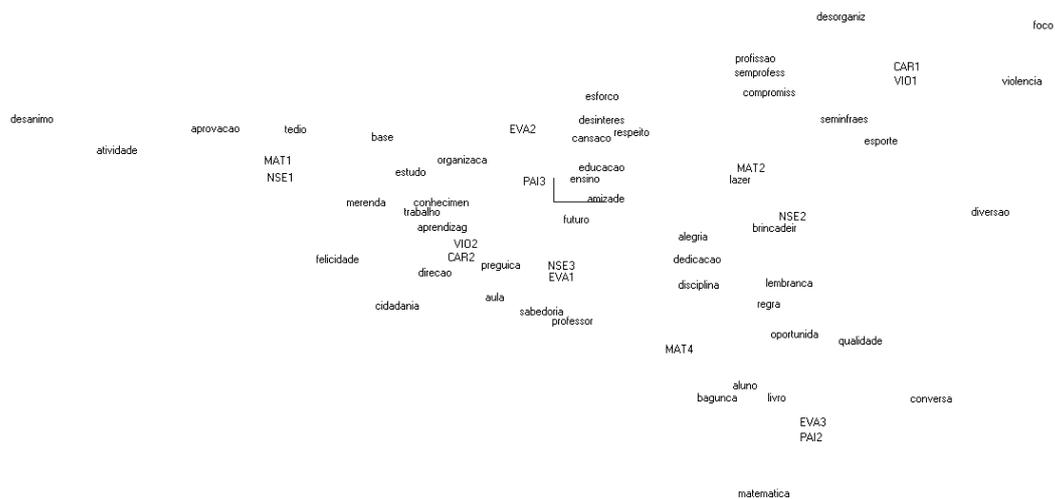


Figura 8. Plano fatorial das escolas com maiores notas no ENEM. Processamento de dados no Trideux feito pela pesquisadora

Os pais das escolas inseridas em bairros não violentos (VIO2, cf. Figura 8) e que não tiveram carência (CAR2, cf. Figura 8) partilham com os filhos a representação da escola como espaço que vai direcioná-los para o futuro. Interessante observar também que a Escola E, identificada por ser a única MAT1 e NSE1, possui no seu círculo as palavras tédio, merenda e aprovação (cf. Figura 8). Esta aprovação deve fazer referência à cobrança dos pais para que os filhos tenham êxito nos exames.

Os pais dos alunos das escolas A, melhor colocada no ENEM, das que pesquisamos, e D, identificadas pelo MAT2, tem a palavra lazer como a mais importante para os pais. Pela nota dos alunos, inferimos que o lazer não é algo negativo, como se a escola fosse tratada de forma qualquer, mas uma forma de indicar um espaço de criatividade, de leveza, de alegria, de educação, e o melhor lugar onde os seus filhos poderiam estar.

4.3.4. AFC das escolas com notas mais baixas no ENEM

No grupo de escolas com notas mais baixas no ENEM, as palavras mais evocadas foram: amizade (86), educação (55), e estudo (45), seguidas de merenda (43), violência (43) e aprendizagem (43). Recordamos que nos bairros com as menores notas no ENEM tivemos uma escola, J, situada num bairro com menos violência.

As palavras mais evocadas e ao menos tempo mais importantes para os pais foram: merenda, aprendizagem e ensino. Isso destoa um pouco das mais frequentes que encontramos, analisando individualmente cada escola.

Na única escola situada em bairro menos violento (VIO2, cf. Figura 9), a escola J, temos como as palavras mais importantes amor e responsabilidade, e as palavras negativas desorganização, desrespeito, e preguiça. Se são estas as representações de escola que os pais partilham com os filhos, não é difícil justificar a nota baixa no ENEM.

Os pais com nível socioeconómico baixo (NSE1: Escolas F, H, I, K e L, cf. Figura 9) referem que a escola é um tédio, semelhante ao que fazem os pais da Escola E, situada no grupo de escolas melhor colocadas no ENEM.

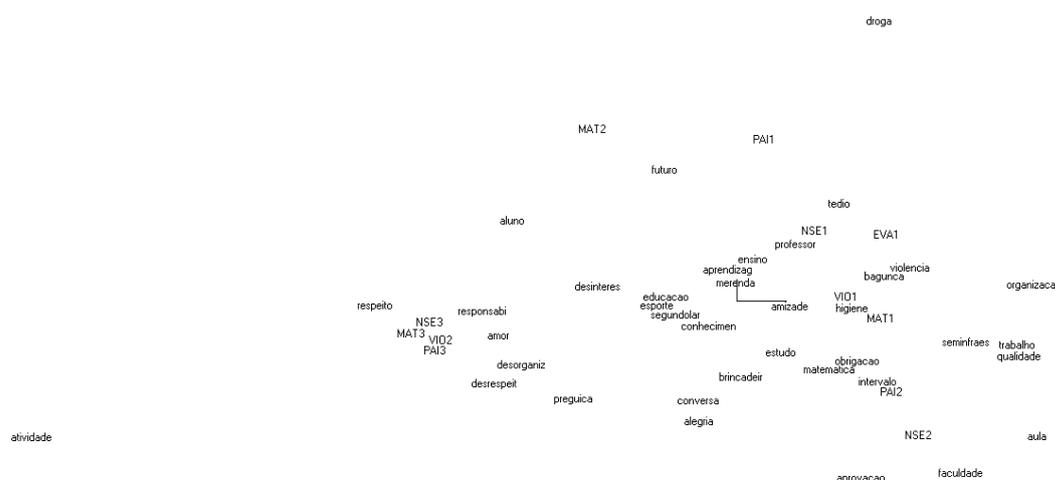


Figura 9. Plano fatorial por correspondência das escolas com menores notas no ENEM. Processamento de dados no Trideux feito pela pesquisadora

Os pais das escolas com maior nível socioeconómico (NSE2 e NSE3: Escola G e Escola J, cf. Figura 9) representam a escola como um espaço que visa a aprovação em faculdades, o que implica aprovação no ENEM, e lugar onde deve haver responsabilidade e amor.

A palavra futuro também aparece no plano fatorial, mas tendendo a ter uma ligação com a Escola F, identificada pelo MAT2. Esta escola estava próxima das

escolas melhor colocadas (cf. Quadro 8, p. 119). Alguns pais com pouca participação na vida escolar dos filhos associam a escola ao uso de drogas, sendo comum em escolas situadas em bairros violentos, como é o caso da maioria destas escolas que possuem baixo desempenho escolar.

Alguns pais com nível socioeconómico baixo (NSE1, cf. Figura 9) associam a escola a um lugar entediante, que não causa interesse, talvez por não saberem como participar da vida escolar dos filhos, ou por não se sentirem convidados a participar da construção do projeto político e pedagógico das escolas.

Uma palavra, que só apareceu no plano fatorial das escolas com menores notas, foi segundo lar. Estes pais que se apresentam, na sua maioria, com nível socioeconómico baixo e em bairros violentos e vulneráveis, nutrem este sentimento de amor, de extensão dos seus lares, indo ao encontro do núcleo central que é merenda. A escola não é um espaço visto como propriamente de escolarização, com a função de excelência em ensinar, mas é visto como talvez um depósito, uma creche, algum refúgio onde eles possam colocar os seus filhos e eles possam fazer ali o que fazem em casa, inclusive as refeições, que talvez falte nas suas casas.

4.4. A zona muda das Representações Sociais

Iniciámos a nossa pesquisa de campo em agosto de 2014 com a 1ª fase que constou da Pesquisa Documental, onde, junto das Secretarias de Defesa Social, de Assistência Social, e de Educação, traçámos a situação de violência e vulnerabilidade social nos bairros.

Concluída a 1ª fase, iniciámos em novembro de 2014 a 2ª fase de recolha de dados com o questionário de associação livre de palavras (Anexo 1), e o questionário do perfil dos pais (Anexo 3). Como já explicámos, precisávamos fazer a pesquisa com os alunos

que fizeram o ENEM, e antes do término do ano letivo de 2014, por isso, a recolha de dados da 2ª fase concentrou-se no mês de novembro.

Na 2ª fase da investigação, concluímos que os pais dos alunos que estavam em escolas inseridas em bairros com maior contexto de violência representavam a escola como um espaço para se aprender, fazer amizades, mas um espaço violento, enquanto que os pais dos alunos que estavam em escolas situadas em bairros com menor índice de violência, a escola era representada como um espaço de fazer novas amizades, de educação e o mais icónico: de futuro. Para os pais de alunos que tiraram as maiores notas no ENEM, a escola era representada da mesma forma que para os pais de escolas situadas em bairros menos violentos, inclusive na escola que estava inserida num bairro com alto índice de violência.

Estes dados levam-nos a inferir que o bairro em que a escola está inserida não tem uma influência decisiva, tanto quanto a representação que o pai faz desta escola. O contexto social de violência vem influenciar na representação de duas formas: positivamente, quando o pai se vê e à sua família numa situação degradante e quer que os filhos superem esta realidade através dos estudos e, negativamente, quando o seu quadro social não o permite ver melhorias, nem mesmo através da escola.

Para tentar compreender um pouco mais sobre o que os pais pensam, realizámos em dezembro de 2015 a 3ª fase da pesquisa, com a recolha através do grupo focal. Convidámos, por telefone, 1 pai de cada grupo de escolas, porque queríamos pelo menos ficar com 1 representante de cada grupo. Tivemos o cuidado de convidar os pais que tinham situação socioeconómica semelhante ao perfil do bairro em que estava a escola e que os seus filhos também tivessem notas de acordo com a situação da escola. Contudo, no dia combinado somente apareceram 6 pais.

O grupo focal foi filmado com o consentimento dos participantes, e aconteceu numa escola localizada na área central de Maceió, que também foi pesquisada, e era do conhecimento das mães. Para facilitar a vinda dos participantes, foi oferecido almoço e a passagem de transporte público.

Foram realizadas as seguintes perguntas:

- ✓ O que é escola?
- ✓ Na sua opinião, a escola pode mudar a realidade social e econômica do seu filho?
- ✓ Se um pai ou uma mãe de aluno chegar para você e falar que escola é professor. Você concorda?
- ✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é futuro. Você concordaria?
- ✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é preguiça. Você concordaria?
- ✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é descaso. Você concordaria?
- ✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é brincadeira. Você concordaria?
- ✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é aprendizagem. Você concordaria?
- ✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é violência. Você concordaria?
- ✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é desordem. Você concordaria?
- ✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola não tem professor. Você concordaria?

✓ Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é merenda. Você concordaria?

Uma professora da rede pública com experiência em pesquisas serviu de moderadora, um estudante de comunicação social foi convidado a ser relator e eu como pesquisadora atuei como relatora também. A moderadora levou as palavras mais evocadas por todos os grupos de escolas, e tivemos a seguinte discussão em 34 minutos e 30 segundos:

O que é escola?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “É o lugar que o estudante pode aprender, tanto aprender como ensinar, a ter uma convivência com os colegas. Porque hoje o que vemos é o quê? Alunos agredindo professores. E eu acho inadmissível que um pai ou uma mãe aceitem que os filhos cheguem na escola para agredir os professores ou os colegas. O professor está dando o futuro a eles e eles agredindo com palavras, lógico que isso não é admissível. Eu como mãe fico horrorizada com isso, meu filho até pode fazer, sem eu saber, se eu souber não deixo de maneira nenhuma. Não tem isso de ser de menor, menino de 14, 15 anos, é de menor?”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Menina eu sou muito suspeita, porque a escola é uma segunda casa, é na escola que acolhe ela, que ensina, que educa, a escola é a nossa segunda casa, é na escola que ensina o que eles sabem hoje, é a segunda casa da minha filha, está preparando ela para um futuro melhor, porque ela divide o tempo em dois turnos.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Mas eu gostaria que melhorasse o número de professores, né?”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Mas também a escola não pode ser culpada de tudo, né? O meu filho mesmo é descansado até dizer chega, mas eu não admito não que ele faça coisa errada e eu venha defender, não. Jamais. Porque eu sei quem ele é.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “A escola deve ser lugar de aprendizagem.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “Eu defendo o professor. A escola é um lugar de dar futuro melhor, apesar dos professores ganharem uma miséria, e ele fazer o possível para educar o meu filho. Eu mesmo não admito.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Eu acho assim, que a escola é para ensinar, mas eles tem que vir educados de casa. Mas também é assim, às vezes você dar amor e carinho e quando chega na escola ele tem outra personalidade. Eu acho que quando se caminha, pai, professor, escola, trabalhando em conjunto eu acho que o resultado passa a ser melhor. Com certeza.”

Na sua opinião a escola pode mudar a realidade social e econômica do seu filho?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com nota baixa) “Pode” [com dúvida].

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “Agora nesse momento eu acho que não, não vou mentir, mas com o tempo sim. Quando ele terminar, sim. Porque a escola é para isso, para o futuro dele.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Eu também, agora no momento não.”

Se um pai ou uma mãe de aluno chegar para você e falar que escola é professor.

Você concorda?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas): “Eu não concordo não, porque a escola abriga o professor, a escola é o professor, mas não é só isso. O professor tem que estar na escola.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Se a escola fosse um só professor, eu concordaria, mas a escola é um grupo de pessoas. A escola é a base de tudo pra passar tudo pra eles.”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é futuro. Você concordaria?

Todas balançaram a cabeça.

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “A escola tem 90% de chance de passar para o aluno, de ensinar, e os outros 10% os pais ensinam.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas baixas) “Só tem coisas boas, assim, ensina o que é bom, agora basta a criança e o adolescente querer isso, né? Aceitar o conselho daquele professor, a minha mesmo é meio devagar.”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é preguiça. Você concordaria?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Eu acho que não.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “É uma desculpa, o aluno é preguiça, a escola não.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “Tem aluno que é preguiçoso, o aluno tem que vir para a escola para estudar.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Eu acho que existe professor acomodado e aluno desinteressado. A minha assim, quando teve o problema da tiróide eu tive muita dificuldade de colocar ela para estudar, mas eu nunca

cheguei para colocar a culpa no professor. Eu não passo a mão na cabeça, mas eu sei que ela já foi muito desestimulada, hoje ela está melhor, ela é uma das melhores em Matemática da sala.”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é descaso. Você concordaria?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “É descaso se os diretores não tiverem nem aí, não souber administrar, resolver nada. E tem muitas aí. Muitas.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “O governo não paga aos professores, os professores fazem greve e ficam aí uns dias sem aulas, meses, aí... Aí é um descaso estudar. Eu tirei meu filho da outra escola, botei numa daqui, pensei que era uma coisa, foi outra.”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é brincadeira. Você concordaria?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas baixas) “Eu não concordaria. Por que ele tem que vir para a escola para estudar, aprender mais, evoluir, e saber respeitar mais.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Eu vejo assim, que o professor colocando métodos diferentes para trabalhar com eles, eu acho que o professor pode brincar em sala de aula, se isso tiver um ganho para os alunos, um estímulo melhor. É como em casa, se você brincar com o seu filho, a comunicação se torna melhor, a gente vê aqui muitas crianças carentes, se o professor for acolhedor, ele aprende melhor. Eu mesma na escola apanhei muito de palmatória, eu acho que isso cria um bloqueio na gente, tem alunos que falam muito bem de alguns professores, mas de

outros. Às vezes eu vejo que você fala sério com o aluno, mas na mesma hora abre um sorriso, aí ele diz: eita ela nem falou sério.”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é aprendizagem. Você concordaria?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “Porque ele vem pra escola aprender coisas boas. Coisas para a vida. Para ter um futuro melhor.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “É na escola que tem coisas boas, o professor. Tudo. Na escola só tem coisa boa, não tem nada ruim.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “No meu tempo eu aprendi como sentar direito, agora depende do aluno, pra estudar a escola é o melhor lugar. No meu tempo era assim, hoje nem tanto. Mas também os professores não tem tudo.”

(Não violento, nota alta) “Um juiz, um médico, se formou por causa do professor, então o professor merece todo o respeito. Todo mundo, presidente, senador, saiu de onde? Da sala de aula. Tudo passa pelo professor.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Eita que eu quero ser professor (risos) É brincadeira, tá vendo que a escola é uma brincadeira?”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é violência. Você concordaria?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Eu não. Ele não vem pra escola pra aprender a ser violento. Ele se tornou porque é da natureza dele. Se nasceu marginal, é marginal.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “Também cabe aos pais orientar, sobre droga, violência.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “A primeira educação é a de casa. Não tem professor que dê jeito quando o aluno não quer. Tem pai que não pode com o filho. É um absurdo um pai abrir a boca pra dizer isso. Tenho uma com 20 anos e um com 18, nunca falei para eles me responderem. Nem falar alto.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “E ela tá doida?” [Falou a outra mãe da mesma escola] [risos]. “Eles vêm violentos de fora, não é da escola.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Ele pode ver violência dentro da escola, através de quê? Preconceito, e outras coisas, tanto dentro da escola como em qualquer outro lugar, mas a escola não ensina a ser violenta.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Eu já vi briga de aluna, uma puxando o cabelo do lado, a outra do outro. Não.” [balança a cabeça no sentido de não concordar com esta situação]

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “Tem aluno que incentiva a briga”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Violência gera violência.”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é desordem. Você concordaria?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Se deixar virar desordem.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “Se os pais deixarem virar.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Tem aluna que coloca o absorvente aberto no banheiro, tem aluno que faz na escola e não faz em casa, porque em casa tem que limpar.”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola não tem professor. Você concordaria?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Porque o governo não pagou.” [risos]

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Se não pagarem a gente fica sem ensino, fazer o quê?”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Vamos supor assim, duas ou três turmas com aula vaga, aí fica tirando a atenção dos outros alunos, aí alguém diz: Mas esta escola não tem professor? Mas eu acho assim, ao invés de ter aula até 18h40, deveria adiantar estas aulas para que os alunos parasse, de perturbar os outros.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Mas também existe o professor que não faz nada em sala de aula, eu passei por isso, eu e ela [apontou para a outra mãe da mesma escola], tinha uma professora que não ensinava nada e depois chegava na hora da aula e dizia: Pode ficar em casa, meu filho, eu não boto falta não. E eu ainda achava bom, né? Mas depois a gente parou e pensou: O que este menino aprendeu? Nada.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Se o professor não botar ordem na sala, o professor não consegue dar nem uma aula. Passou uma reportagem, a professora sentada e os meninos jogando bolinha de papel, ela não conseguia mais, aí ela desistiu.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “Eu mesma já vi bater em professor.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Até professor homem, você viu na reportagem? Ele deu uma pisa na menina, agarrou no cabelo e saiu arrastando ela de sala. Parece que foi o celular que ele mandou ela guardar e ela não guardou.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Pois eu queria que ele fizesse isso com o meu, ele pedir para guardar o celular e ele não guardar.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “O aluno nem deve vir com o celular, porque ele vem e fica distraído, olha aqui, olha ali.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas altas) “É porque as pessoas pensam que porque é escola pública pode usar, mas meu filho estudava no Amparo [escola da rede privada], a professora pegou o telefone dele que nem estava na mãe, estava carregando, e passou 2 dias na direção. Eu entrei na sala, e minha filha estava com o celular, eu disse ao professor: pegue da mão dela, e só entregue no final da aula. Por quê? Tem que ter regras! Sem regras a gente não vive em lugar nenhum, no supermercado, na rua, na escola, vá pro INSS e passe na frente de alguém, não pode. Não é regra? Tem que obedecer.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Eu não concordo com o que o professor da reportagem fez, se irritou, não precisava fazer aquilo” [puxar a aluna pelos cabelos e retirá-la de sala].

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “É. Mas também tem dia que a gente surta, né?”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro violento e com notas baixas) “Tem aluno que é muito deboxado, tem adolescente que...”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Eu digo para o meu filho, na sala de aula nada de celular. Eu fui para a escola por causa de minha outra filha, quando vi meu filho vindo, disse que não tinha mais aula. Eu fui perguntar a professora. A professora disse que ele não queria nada, só vivia com o celular na sala, eu disse: Por que você não tomou? Ela disse: Por que você que é mãe estava aí. Eu disse tome, pode tomar. Na outra escola que ele estudava ele não usava celular, porque aqui ele quer usar? Tá se achando.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas altas) “Se o aluno não atender, tem que chamar os pais.”

Se um pai ou uma mãe chegar para você e falar que escola é merenda. Você concordaria?

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “O aluno só vem pra escola pra lanche? Muitos é.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “A gente sabe que muitos vêm para a escola para merendar. E muitos. De manhã tem muitos que vêm sem tomar café, porque têm mães que não ajeitam, na minha rua tem uma que tem, mas sai para trabalhar e não deixa nada na mesa para o filho.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Às vezes nem tem, né?”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Tem. Essa tem. Mas não se levanta nem da cama. Quer que o menino vá sozinho. Agora tem uns que não têm mesmo, que quando vão pra escola, vão lanche. Eu vou pra escola porque eu vou comer na escola.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Às vezes não querem nem faltar a escola porque querem merendar.”

(Mãe de aluno que estuda em escola de bairro não violento e com notas baixas) “Eles vão tão afoitos para estudar, mas vão mesmo por causa do lanche. Graças a Deus meus filhos nunca passaram por isso e nunca vão passar, mas muitos passam.”

Através do grupo focal foi possível perceber que as mães da Escola J, situada num bairro não violento e com baixas notas no ENEM, sofrem com greves, que alguns alunos da escola vão para a escola somente pela merenda, mesmo tendo comida em casa, mais pelo descanso dos pais em não prepararem nada para os filhos, mas estes pais não culpam a escola em nada. A culpa das greves, da falta do professor é do governo.

A mãe que representava a Escola D, que foi a única em bairro violento a ter nota alta, confere à escola o poder de educar, inclusive, refere que a aprendizagem vem 90% da escola e 10% dos pais. Para ela, os pais não têm a mesma capacidade que os professores. A mãe também refere que a escola tem que ter regras e que o professor tem de ser respeitado, que é através da escola que o filho terá futuro.

A mãe que pertence à Escola A, situada num bairro não violento e que possui a maior nota dentre as escolas pesquisadas, considera que o sucesso escolar vem da disciplina na escola. O professor deve ser respeitado, todas as profissões passam por ele. O aluno que não seguir regras deve ser punido. A escola é o lugar de mobilidade social por excelência, é por ela que o seu filho se vai tornar um bom profissional.

As mães que pertencem à escola L, situada num bairro violento e com notas baixas no ENEM, eram as que permaneciam maior tempo em silêncio, uma chegou atrasada, e parecia que respondiam de acordo com o que achavam que seria certo

perante as outras mães. Elas atribuem o fracasso dos filhos a eles próprios, isentam a escola e a si mesmos como pais, de qualquer culpa.

Após a recolha dos dados através do grupo focal, iniciámos o tratamento e análise dos dados, através do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA).

Tentámos encontrar os contraditórios nas narrativas das mães, entender porque elas evocaram tais palavras, e como elas representavam a escola. Escolhemos como método de análise do discurso o Modelo da Estratégia Argumentativa, que utiliza os trechos considerados mais importantes nas falas dos sujeitos e vai fazendo ligações entre as oposições a esta verbalização, e o que realmente a mãe poderia querer dizer.

O uso de metáforas também é um ponto importante do MEA, é com elas que podemos entender o que se passa na cabeça da mãe, como ela está orientando a sua conduta através daquela imagem.

Abaixo construímos o Esquema Argumentativo do MEA e colorimos os contornos da seguinte forma:

- ✓ Mães que são de bairros violentos, cujos filhos possuem notas baixas, de vermelho escuro;
- ✓ Mães que são de bairros violentos, cujos filhos possuem notas altas, de vermelho claro;
- ✓ Mães que são de bairros não violentos, cujos filhos possuem notas baixas, de azul claro;
- ✓ Mães que são de bairros não violentos, cujos filhos possuem notas altas, de azul escuro.

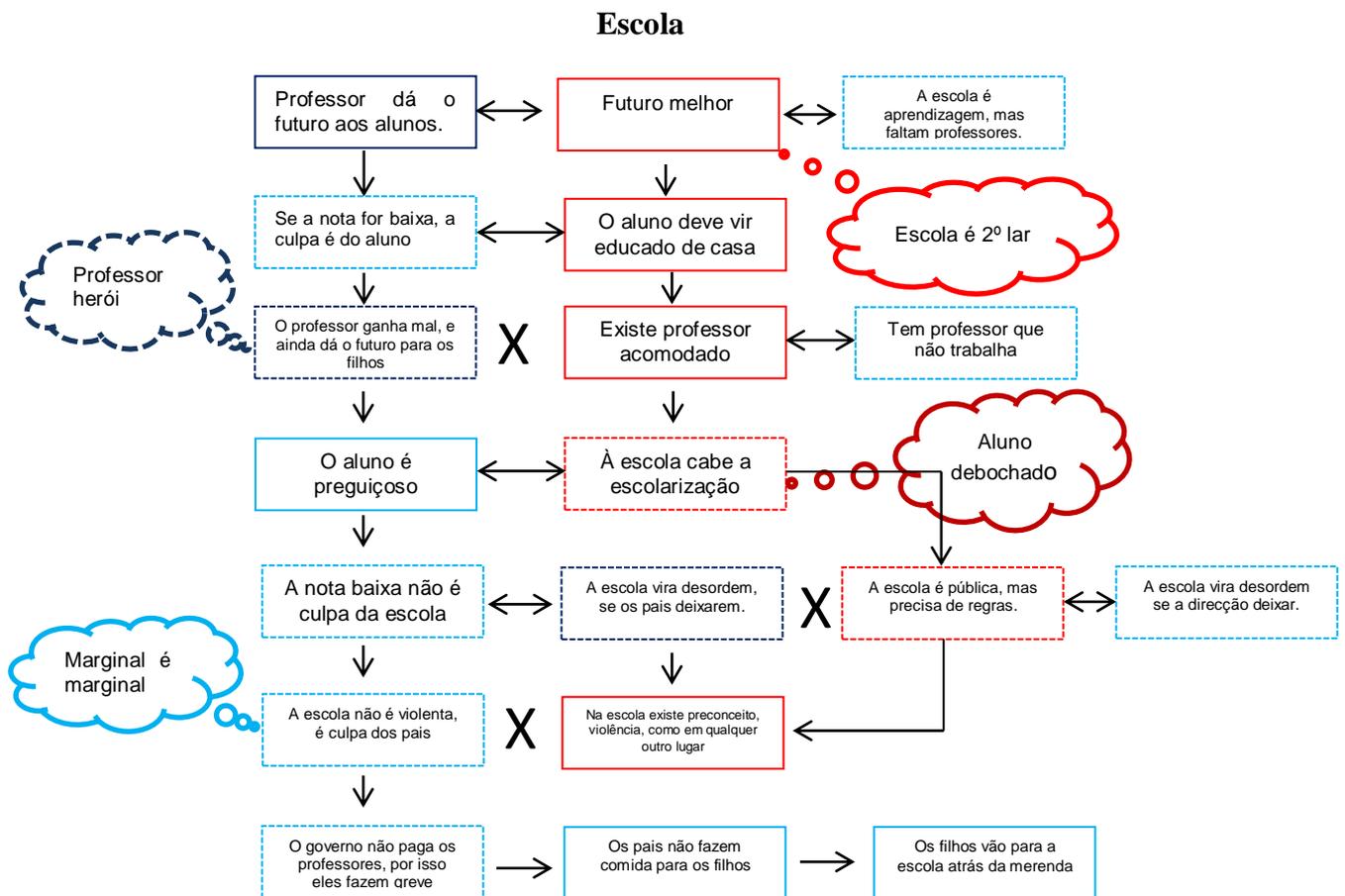


Figura 10. Esquema Argumentativo construído de acordo com o MEA. Dados organizados pela pesquisadora de acordo com o MEA

Através do esquema argumentativo, percebemos que nas escolas onde a violência é menor, e que os alunos deveriam ter notas boas, parece ter havido períodos de greve, os pais culpam os próprios pais, culpam os filhos, o governo e a direcção da escola, mas nunca os professores, apesar de admitirem que já sofreram com professores que não trabalhavam e com a falta de professores na escola. O aluno deve esforçar-se, mesmo se não houver aula. Se a nota for baixa, a culpa é dos alunos, se o aluno vai para a escola só para comer, a culpa é do pai que não fez a comida.

Os pais da escola J trazem a metáfora: marginal é marginal, reforçando a teoria do inatismo, não existindo muito o que fazer com os alunos que não querem estudar.

Inferimos que as notas dos filhos não causam estranheza a estes pais, pois os professores fizeram o que era possível e a culpa é mesmo dos seus filhos.

Os pais da Escola L, que foi a pior colocada em notas e está localizada em bairro violento, trazem a metáfora de que existem alunos debochados, também corroborando os pais da escola J, considerando que existem alunos que por mais que a Escola tente fazer a mudança, não consegue porque eles vivem para quebrar regras. É assim que eles se autoafirmam no mundo, e a culpa do fracasso é destes alunos.

Para os pais das Escolas situadas em bairros não violentos e com boas notas, e para os pais da Escola D, que também está bem colocada em notas, mas está num bairro violento, alguns discursos assemelham-se, como, por exemplo, a escola vista como um lugar que vai mudar a vida dos alunos, que vai melhorar o futuro deles; a escola que possui violência como em qualquer outro lugar, pois pertence a sociedade, mas que é considerada a segunda casa para eles; a escola que precisa de regras, que tem que manter ordem, mas que vê no professor a figura de um herói.

Capítulo 5. Discussão dos resultados

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar, de modo geral, as representações sociais de Escola por pais de alunos da rede pública de Maceió, que residem em bairros com distintos graus de violência, e suas relações com o nível de desempenho escolar, aferido pelo ENEM.

Os objetivos foram alcançados através de uma pesquisa qualitativa, em que separámos as escolas que estavam em bairros violentos e não violentos, e realizámos a recolha de dados com todos os pais, cujos filhos haviam realizado as provas do ENEM. Neste sentido, os dados foram recolhidos no mês de novembro de 2014.

Dos 50 bairros de Maceió, 12 estavam nos extremos da segurança pública, destes, 9 foram pesquisados (cf. Quadro 6, p. 109). Das 109 escolas de Maceió, 26 oferecem ensino médio em 2014 e estavam localizadas dentro destes extremos. Foram selecionadas 13 escolas, que foram alvo da nossa investigação.

O Colégio da Polícia Militar fez parte da nossa amostra, mas no momento de analisarmos os resultados, percebemos que ela se tratava de um *outlier*, pois os seus resultados diferiram muito da média das outras escolas, e os alunos não moravam no bairro, a escola selecionava os alunos, todos os pais eram militares, os seus filhos tinham assistência escolar em horário contrário ao da escola, ou seja, uma realidade bem diferente da vivida pelos atores das outras 12 escolas.

Nestas escolas, conseguimos pesquisar 405 pais de alunos (cf. Quadro 8, p. 119), aplicámos o questionário de associação livre (Anexo 1) e um questionário para identificarmos o perfil do pai e a sua participação na vida escolar do filho (Anexo 3).

As variáveis que trabalhámos foram a violência no bairro em que a escola se situa, a nota do aluno no ENEM em 2014, a percentagem de alunos matriculados na 3ª série da Escola que fizeram ENEM, a carência da Escola no ano letivo de 2014, a

percentagem de alunos da 3ª série que foram matriculados e permaneceram na Escola, NSE (escolaridade, salário, bens materiais, saneamento da rua) do pai pesquisado, participação do pai pesquisado na vida escolar do filho, com as categorias identificadas no Quadro 10 (cf. p. 122).

Primeiramente, analisámos os nossos dados através do *software* Excel, em que obtivemos a média de todas as notas dos alunos e que comparámos com a média de todas as escolas estaduais que participaram da pesquisa, a saber 469,63 pontos, e calculámos a moda do NSE e da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Esses dados estão representados no Quadro 8 (cf. p. 119), que foi possível observar, claramente, que existia uma grande concentração de escolas com altas notas em bairros não-violentos, e escolas com notas baixas em bairros violentos.

Percebemos também que a variável ausência de professores poderia, igualmente, estar relacionada com o desempenho escolar. Em seguida, utilizámos o *software* SPSS para analisarmos melhor as associações entre as variáveis, a fim de perceber quais as que mais se correlacionavam com o desempenho escolar. Através da análise de Normando, Tjäderhane e Quintão (2010), identificámos o teste mais adequado para verificarmos que variáveis se correlacionavam.

A nossa amostra foi codificada de acordo com o Quadro 10 (cf. p. 122), em 7 variáveis (3 dicotómicas e 4 múltiplas), classificadas como nominais, devido a todas elas remeterem a um nome. Para Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009) e Normando, Tjäderhane e Quintão (2010), variáveis qualitativas ou categóricas possuem distribuição não normal, porque a distribuição normal só é possível com variáveis contínuas. Contudo, resolvemos utilizar os testes de normalidade para assegurarmos a classificação das variáveis.

Ao aplicarmos o teste de Lilliefors, as variáveis sinalizaram uma distribuição não

normal. Aplicámos, então, os testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para termos a certeza de que se tratava de uma distribuição não normal, e verificámos que as distribuições não eram normais.

De acordo com a árvore de possibilidades dos testes de comparação entre categorias/grupos, o teste do Qui-Quadrado e binomial permitiriam-nos verificar qual variável possuía associação entre as categorias. Ao aplicarmos o teste (cf. Quadro 11, p. 122), verificámos que apenas a variável violência no bairro tinha indicação de aceitar a hipótese nula, ou seja, apenas esta variável mostrou que existe a mesma probabilidade de encontrarmos pais de alunos em bairros violentos e não-violentos.

Podemos dizer que não é o facto do bairro ser violento que faz com que os alunos não prestem o exame de admissão à Universidade, ou podemos dizer que há acesso a educação, independente de contextos de violência. Todavia, a garantia ao acesso não implica qualidade de ensino, como defendiam Benavente (1976), Carraher, Carraher e Schliemann (1988) e Freire (1970).

No tratamento dos dados através do *software* SPSS, utilizámos o Coeficiente de Pearson para as variáveis nominais dicotómicas e o Coeficiente de Contingência para as variáveis com mais de duas categorias. De acordo com Lira e Neto (2006), o teste de correlação de Pearson permite aplicação em variáveis nominais (dicotómicas), através do Coeficiente de Phi.

No Quadro 14 (cf. p. 125), utilizando a escala de Cohen (1988), percebemos que existe correlação significativa negativa entre a nota do aluno no ENEM e o contexto de violência no bairro; correlação positiva entre a nota do aluno no ENEM e a ausência de carência de professores, ou seja, quanto menos professores faltarem à Escola maior a nota dos alunos; correlação positiva entre a nota do ENEM e a participação dos pais na vida escolar do filho; e há correlação positiva entre o nível socioeconómico dos pais e

os matriculados que fizeram ENEM, ou seja, quanto mais confortável for a vida financeira e social dos pais maior o número de alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior.

Através do Coeficiente de Contingência (cf. Quadro 7, p. 112), e utilizando as escalas de Barbetta (2001), identificamos que as associações eram significativas positivas para as variáveis nota do aluno x ausência de carência na escola, e nota do aluno x participação do pai na vida escolar do filho.

No Quadro 8 (cf. p. 119), fizemos uma média das notas das escolas, a partir das notas dos alunos cujos pais foram pesquisados. Esta média serviu para compararmos a nota do aluno e codificarmos a entrada 1 ou 2 no SPSS, para as notas abaixo e acima da média da nota da Escola no ENEM. Para o NSE e participação do pai foi utilizada a codificação individual.

Após identificarmos as variáveis com associação significativa positiva ou negativa, cruzámos os dados no *software* Trideux para tentarmos compreender a relação entre as RS de escola feita pelos pais com as variáveis.

As análises dos dados no *software* SPSS mostraram-nos, conforme o Quadro 7 (p. 112), que existe associação significativa positiva entre as variáveis nota do aluno e ausência de carência de professores, e nota do aluno e participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Percebe-se que ter uma escola com o quadro completo de professores, com alunos menos ociosos, e com uma classificação que contemple todos os conteúdos é fundamental para que o desempenho dos alunos no ENEM seja satisfatório. Contudo, a participação do pai na vida escolar do filho, que pode refletir-se de várias formas, como refere Lahire (1997), como as formas de autoridade familiar e como as formas familiares de investimento pedagógico, tem um papel importante para este desempenho.

Para Carvalho e Taveira (2009), os pais têm influência sobre a decisão dos filhos, e acreditamos que isso não ocorre só na escolha da profissão, mas também na imagem que ele constrói sobre os objetos que o circundam.

Moscovici (1961), Jodelet (1989) e Santos (2005) vêm afirmar que as representações são partilhadas pelos indivíduos que pertencem a um mesmo grupo, e estas representações possuem uma função primordial dentro da sociedade que é de orientar a conduta do grupo, ou seja, agimos segundo a representação. Logo, como o pai percebe a escola influencia a construção da representação do filho.

Ao explorarmos as representações sociais que os pais fazem da escola, para podermos analisar o seu impacto no desempenho escolar dos alunos, cruzámos no *software* Trideux as evocações dos pais que estão inseridos em bairros não-violentos, violentos, e cujos filhos tiveram boas e baixas notas no ENEM, pois, consideramos o peso da violência no bairro em que o aluno vive para estudarmos na análise das RS e o desempenho escolar.

Percebemos que as evocações dos pais que têm os filhos em escolas situadas em bairros não-violentos tem em aprendizagem e educação o seu núcleo central (NC), que, como refere Abric (1998), é a parte mais estável das representações, que não muda, inegociável. Para estes pais, a escola é palco de mudanças porque lhe cabe a função de ensinar os filhos.

Das 5 escolas pesquisadas, situadas em bairros não-violentos, tivemos 4 com notas acima da média das escolas estaduais. Apenas uma escola situada em bairro não-violento, a Escola J, que apresentou notas baixas, das 5, foi a única com carência de professores. Então, percebe-se que os pais, ao conferirem à Escola o papel de ensinar, e a escola não cumprindo este papel, devido à falta de professores, têm filhos com resultados abaixo do esperado. Isso corrobora as pesquisas de Silva e Mendes (2014), e

de Ferreira e Alves (2015), que afirmam que os pais conferem à escola a função de educar, que os pais não se sentem aptos a ensinar, e que a escola é o único meio dos filhos acederem ao mercado de trabalho e terem sucesso.

O esquema argumentativo do MEA (cf. Figura 10, p. 155) procura alcançar o não-dito pelos pais no TALP. Os pais das escolas situadas em bairros não-violentos disseram, durante o grupo focal, que o professor é quem dá futuro aos filhos, e esta escola, sendo a única de bairros não-violento a não ter professor, conseqüentemente, não vai dar futuro aos filhos. Isso explica a ausência desta evocação no NC da Escola J.

Para os pais que estão em bairros violentos, o núcleo central de escola situa-se nas palavras violência, conhecimento e amizade. Das 7 escolas situadas neste contexto de vulnerabilidade, apenas uma se destacou com notas altas no ENEM, mesmo tendo sofrido com a carência de professores. Contudo, esta foi também a única escola a ter no seu núcleo central a representação de escola como um lugar que dará futuro aos filhos. Concluimos daí que a representação que os pais fazem da Escola teve peso capaz de vencer as dificuldades de ausência de professores.

Através do esquema argumentativo (Figura 10, p. 126), percebemos que as mães que estão em bairros violentos e cujos filhos obtiveram êxito acadêmico representam a escola como uma oportunidade de futuro melhor, e referem que à escola compete o processo de escolarização.

Nas escolas que tiveram maior nota no ENEM, o NC define-se nas palavras futuro, amizade, ensino e educação que corrobora as pesquisas de Carvalho (2005) e Carvalho e Taveira (2009), que os exemplos dos pais e a visão de escola como um lugar de ascensão social têm influência no desempenho dos filhos. Para Carvalho (2005), as crianças de meio desfavorecido tinham desempenho melhor em leitura por perceberem o esforço das mães nas suas profissões de domésticas, que não sabiam ler, e por isso,

não conseguiam avançar nos seus postos de trabalho.

Ao analisarmos as representações sociais de escola por pais cujos filhos possuíam notas baixas no ENEM, percebemos que as palavras amizade, educação e estudo configuravam o NC. A palavra estudo aparece como uma possível evocação de atribuição ao aluno, e não à escola. De acordo com Chechia e Andrade (2005) e Machado e Aniceto (2010), os pais acreditam que a escola é boa, mas como não possuem escolaridade adequada (facto constatado na pesquisa realizada, pelo Quadro 8, p. 119), não se sentem motivados a participar da vida escolar dos filhos, e caso exista sucesso acadêmico, o mérito é da Escola e de Deus.

No esquema argumentativo do MEA, construído através do grupo focal, percebemos que a palavra estudo pode ser explicada também pelas metáforas “debochado” e “marginal é marginal”, pois os pais sentem que a escola os responsabiliza pelo insucesso escolar dos filhos, como afirma Machado e Aniceto (2010), e eles culpam os filhos por não quererem estudar, e o conformismo fica claro nos discursos metafóricos dos pais. Ou seja, a ideia de que existe uma vontade ou ausência de vontade que é inata ao filho. Se ele não quer estudar, ele não vai passar. Os pais nesta situação conferem aos filhos a responsabilidade que eles acreditam receber da escola, e justificam esta representação (Jodelet, 1989).

O modelo proposto por Castro e Frant (2011) também nos possibilitou ir ao encontro dos resultados das pesquisas de Carvalho (2005, p. 166), e constatar que “o mais visível neste trabalho é a crença de que estas famílias de camadas populares têm no processo de escolarização”. Percebemos que a culpa nunca é da escola (cf. Figura 10, p. 155). Para os pais, a Escola está sempre correta, apesar de algumas vezes não corresponder aos seus anseios, não ter a estrutura desejada, ou ter um corpo de funcionários completo.

Para Ambrósio (2014), os pais representam a escola como um espaço bom, mas quando fazem reclamações eles não são bem vistos. Para Pinto (2006), Pinheiro (2008), e Araújo (2008), os pais não se sentem motivados a participar da escola e quando participam não sabem como contribuir. Talvez seja esta questão que pesa no momento do pai sinalizar a escola como um espaço que pode levar à ascensão social e económica, não se reconhecendo com um papel importante na escola.

Considerações finais

Esta pesquisa intitulada as Representações Sociais de escola por pais e desempenho escolar dos alunos em contextos de diferentes níveis de violência foi motivada pelos resultados da pesquisa de mestrado da autora, em que, ao analisar as representações sociais de Escola por professores da rede pública de Maceió, que lecionam em escolas que atendem também adolescentes infratores ou com penas criminais e suas relações com o nível de desempenho escolar em Matemática, sob a hipótese de que existiam diferenças entre as RS de escola para os professores que lecionam onde se atende este grupo específico de alunos e que a presença destes alunos teria um impacto negativo no desempenho da escola, percebeu-se que o que podia estar a influenciar os resultados negativos da escola era o contexto social de violência em que os atores estavam inseridos.

A partir deste resultado, e da assunção da função das RS enquanto orientador da conduta do grupo (Jodelet, 1989; Santos, 2005), nasceu o seguinte questionamento: De que maneira as representações sociais de escola pelos pais, em contextos de diferentes níveis de violência, tem uma repercussão no desempenho escolar?

A hipótese levantada foi de que a representação social de escola que os pais possuem e partilham relaciona-se com o desempenho escolar do filho, e de que tudo isto pode estar relacionado com o tipo de contexto social, variável em termos de grau de violência. Neste sentido, é de supor que o contexto social de violência e vulnerabilidade no bairro em que vivem vai contribuir para impulsioná-los a sair daquela situação, ou a desacreditarem em qualquer perspectiva de mudança.

Tornou-se então objeto de pesquisa a relação entre as RS de escola pelos pais em contextos com graus distintos de violência e o desempenho escolar, aferido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Procurámos analisar as representações sociais de Escola por pais de alunos da rede pública de Maceió, que residem em bairros com distintos graus de violência, e suas relações com o nível de desempenho escolar, aferido pelo ENEM.

Para alcançar este objetivo, procurámos, especificamente, identificar os elementos constituintes do sistema periférico e do núcleo central das RS de escola por pais de alunos finalistas da educação básica que prestaram o ENEM, e que estão inseridos em contextos sociais com graus distintos de violência; analisar diferenças e aproximações entre as RS de Escola por pais que residem em bairros com graus distintos de violência; identificar o possível campo da zona muda das RS; e analisar possíveis relações entre as RS de Escola e o desempenho escolar aferido pelo ENEM, em função do contexto social de violência.

Escolhemos o ENEM por este exame ser aplicado a todos os alunos concluintes da Educação Básica, no mesmo período, e por ser balizado pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que nos possibilita comparar as notas de forma ajustada.

A pesquisa foi realizada com 405 pais de alunos da rede pública, de escolas situadas em bairros violentos e não violentos e com notas altas e baixas no ENEM (cf. Figura 2, p. 79). Realizámos a recolha de dados através do questionário de associação livre de palavras e do questionário socioeconómico dos pais (cf. Anexos 1 e 3, pp. 197-200).

Ao analisarmos os dados, através do questionário do perfil socioeconómico, percebemos que as escolas que estavam inseridas em bairros com baixos níveis de violência obtiveram notas acima da média estadual no ENEM, exceto a escola J. Os dados do questionário de associação livre de palavras, ou seja, as palavras mencionadas pelos pais que representam a escola para eles, fez-nos acreditar que dois fatores influenciaram este frágil desempenho da escola J, a ausência de professores por um

período letivo de 2014, e a representação que os pais fizeram de escola como um espaço de educação, amizade e respeito. O respeito pode ser também estendido às autoridades que permitiram uma escola funcionar sem professores, e deve estar relacionado com a falta de respeito para com estes pais.

O facto de termos uma escola situada em bairro não-violento, cujos pais possuem alto nível socioeconómico, alta participação na vida escolar, mas que os filhos estão com nota baixa no ENEM (cf. Quadro 8, p. 119) pode ser explicado pela zona-muda, que, segundo Abric (2005), guarda o campo contra normativo, ou seja, os pais acreditam, mas não podem expressar as suas opiniões porque vai contra as normas que o grupo a que pertencem tem como legítimas. Para atingirmos a zona-muda, analisámos o grupo focal realizado com os pais, através do Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA).

Para os pais das escolas que estão em bairros não-violentos, o MEA revelou que a figura do professor é imprescindível para o futuro das crianças, mas a Escola J não tinha professores, logo, a escola perde a função de conferir futuro, e fica sendo um espaço para criar amizades e reafirmar o campo normativo social de ser um local para educação.

Através do esquema do MEA (cf. Figura 10, p. 155), realizado para compreendermos como de facto os pais veem a escola sem a pressão normativa, foi possível perceber que os pais da escola J, que está situada num bairro não-violento e cujos alunos tiraram notas baixas, atribuem ao aluno a culpa pelos baixos resultados. A metáfora “marginal é marginal” faz-nos perceber que, para os pais desta escola, não importa o que façam, os seus esforços serão em vão, uma vez que os alunos estão predeterminados ao fracasso. Através da metáfora “marginal é marginal”, percebemos que as mães que participaram do grupo focal se eximem da culpa relativamente ao

desempenho dos filhos. Mais uma vez, percebemos a pressão normativa de que a escola é boa, então essas mães não culpam a escola pelo fracasso, e também não se culpam. Para elas, a culpa é unicamente dos filhos, que já nasceram predispostos a transgredirem e serem fracassados na vida. A escola nada pode fazer para mudar esta realidade.

Percebemos que as mães que estão inseridas em bairros não-violentos atribuem ao professor a função de educar (cf. Figura 10, p. 155), e é tratado como sinónimo de futuro, o professor é visto como “herói”, essa é a metáfora desvelada. O professor ganha mal e ainda dá futuro aos filhos. Então, se na escola falta este herói que dá futuro, logo, a escola não terá futuro e não será vista, como não foi, como um espaço legítimo de crescimento intelectual e de avanços académicos.

Em comum, nas escolas situadas em bairros não-violentos com notas altas, tivemos o NC das RS ancorado na palavra futuro. Para estes pais, a escola é vista como mecanismo de ascensão social e são estas representações que são compartilhadas no meio em que os pais vivem (Alves-Mazzotti, 2007; Jodelet, 1989; Spink, 1993), ao mesmo tempo, sabemos que a opinião dos pais possui um peso significativo na construção dos valores, crenças e perceções dos filhos (Bardagi, Lassance & Teixeira, 2012; Oliveira & Dias, 2013). Logo, para os pais desses alunos, a escola será representada como um espaço de mobilidade.

Nas escolas situadas em bairros com altos índices de violência, apenas uma conseguiu superar a média das escolas estaduais. O que percebemos nesta escola foi que houve ausência de professores durante o ano letivo de 2014, mas os pais destes alunos ancoram a escola no mesmo lugar que os demais pais das escolas que tiraram boas notas e que estão em bairros não-violentos. A escola é representada pela palavra futuro no seu NC que, como coloca Cruz (2006), é o responsável por gerar, organizar e estabilizar as RS.

Através do MEA (cf. Figura 10, p. 155), foi possível desvendar os não-ditos das RS de pais de escolas situadas em bairros violentos que possuíam notas altas. A escola é um lugar de escolarização, o aluno deve ir educado de casa, os valores são transmitidos pelos pais, os pais percebem a sua importância e a sua função na vida dos filhos, a escola é lugar de regras, e é pelos estudos que se vai conseguir alcançar êxito acadêmico e profissional. Esta visão da escola pelos pais da Escola D vai ao encontro da perspectiva de Henderson (1987) e Henderson e Mapp (2002), quando dizem que não basta os pais estarem na escola, eles precisam assumir o seu papel de partícipe do processo escolar e encorajar o filho a estudar e almejar obter mobilidade social através da escola.

Quando os pais dizem “a escola vira desordem se os pais deixarem”, eles colocam-se como atores do processo educativo e posicionam-se como influenciadores das decisões dos filhos. Para estes pais da Escola D, o papel deles é fundamental para o crescimento intelectual dos filhos e para a postura que eles irão adotar na escola.

É importante ressaltar que o contexto social de violência relaciona-se com os resultados escolares tanto na construção das RS de escola por pais, quanto na construção das RS de escola pelos professores (Lopes Neta, 2013), pois a iminência de crimes na localidade da escola faz com que os professores desistam de trabalhar nela, causando a carência no corpo docente. E faz com que os pais, não sendo reconhecidos como sujeitos importantes na construção do futuro da nação, busquem culpar os mais frágeis, que são os alunos, pelo insucesso escolar.

Para todas as escolas com baixas notas e em contextos sociais de violência, além da carência de professores, percebemos a evocação da palavra violência como a representação de escola. Isso mostra que o que se passa na escola e no seu redor influencia os resultados escolares (Dubet, Duru-Bellat & Verétout, 2012; Seabra, 2009).

A análise da zona muda fez-nos perceber que esta violência que está presente ao

redor da escola insiste em entrar na Escola, pois as mães que participaram do grupo focal e que eram de bairros violentos relataram que existe violência e preconceito dentro da escola.

As mães dos alunos que vivem em bairros violentos e com notas baixas atribuíram ao aluno, e no fundo, a si mesmos, a violência na escola, com a metáfora de que o aluno é “debochado”, ou seja, o aluno comete infração, sabe que está infringindo as leis, mas desafia as autoridades da escola.

As mães dos alunos que vivem em bairros violentos e com notas altas confirmaram que na escola existe violência, de várias formas, mas com firmeza afirmaram que a escola precisa de regras, de uma boa gestão, e que cabe à escola o processo de escolarização, devendo o perfil do aluno estar adequado ao ambiente escolar, e ele ser orientado pelos pais a cumprir com as suas obrigações.

Nessa perspectiva, a escola que enfrentou carência de professores no ano letivo de 2014, que está situada num bairro vulnerável, em que os pais possuem nível socioeconómico moderado, mas participam efetivamente da vida escolar dos filhos, objetivando uma representação de escola positiva, ancorada na crença da eficácia escolar, detém a comprovação de que a situação de desconsideração com o ser humano, presenciada por estas famílias, as impulsionam a lutar por um futuro melhor para os filhos, e encontram na escola a porta para este futuro. A escola é representada através da metáfora “segundo lar”, que reforça a ideia de que a escola possui as melhores intenções para os alunos, assim como as mães desejam o melhor para os filhos. Assim, independente de onde a escola esteja situada, é lá que o aluno será acolhido, e portanto terá um futuro promissor garantido.

Para se compreender as razões do improvável, é preciso construir a rede de relações familiares, de *habitus* familiar, comportamento e resultados escolares (Lahire,

2004; Nogueira & Nogueira, 2002). Observamos que estas famílias, que vivem em contextos de violência, representam a escola como um espaço para sair da condição de sofrimento, um espaço para um futuro melhor (cf. Figura 10, p. 155).

A partir dos nossos dados e análises, podemos afirmar que a RS que os pais constroem da escola está relacionada com o desempenho escolar dos filhos, e que o facto das famílias estarem inseridas em bairros violentos, com carência de professor, e nível socioeconómico moderado, mas possuírem filhos com boas notas, deve-se às experiências individuais de humilhação social (Carvalho, 2005), que tanto podem resultar numa atribuição negativa que o indivíduo faz de si mesmo, quanto pode resultar num desejo de luta pelo reconhecimento social, atribuindo uma visão positiva de si mesmo para “sair da condição que provoca sofrimento, rebaixamento e humilhação” (Xypas & Santos, 2014, p. 11).

Saber que as representações sociais que os pais fazem da escola tem relação com o desempenho académico dos alunos implica debruçarmo-nos sobre o cotidiano destes pais para darmos importância a estas percepções de escola.

Os resultados sugerem questões, tais como, mesmo com carência de professores, num bairro violento, os pais insistem em acreditar na escola como um espaço que irá conferir futuro aos seus filhos? Quem são, de facto, esses pais, que experiências trazem consigo, de que forma as suas trajetórias escolares influenciam uma representação positiva de escola, que particularidades rodeiam as concepções deste sujeito e da formação da sua família?

Reconhecemos que a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano, mas para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que todos os atores do processo educativo acreditem na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os

problemas vivenciados pelos alunos e suas famílias. O envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola faz-se da interação entre alunos, professores, equipa pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar os seus conceitos, as suas crenças e a sua prática (incluindo os seus sucessos e fracassos) para investir na renovação.

A formação de professores é um dos pré-requisitos básicos para essa transformação, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contacto com novas conceções que é possível a mudança.

De acordo com Abrucio (2016), o relatório decenal que aponta o diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a formação de professores no Brasil, apresenta que a formação inicial de professores é distante da realidade dentro da sala de aula. Existe um fosso entre as universidades e as escolas. O tema ganha relevância no Brasil porque os maus ou frágeis resultados nos exames nacionais e internacionais mostram que é preciso melhorar o ensino público.

Entendemos que a formação contínua de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, assim, esta tese pode funcionar como recurso de sensibilização/formação para que os docentes compreendam a função da representação social, suas influências dentro da sala de aula e a relação com o desempenho escolar. Tratando-se de uma tese que aborda a violência social como um dos fatores que pode influenciar na formação desta representação, e considerando que a grande maioria das escolas públicas brasileiras estão inseridas em bairros com altos índices de violência, este trabalho trará contribuições significativas para o planeamento de toda a comunidade escolar, pois os resultados da nossa pesquisa implicam entender o ensino e a aprendizagem como um

processo contínuo, e que requer uma análise não só de quem são os alunos e seus conhecimentos prévios, mas do que pensam os seus pais e quais as suas expectativas perante a escola.

O estudo do aluno e da sua família no seu cotidiano como ser histórico e socialmente contextualizado pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à prática e à formação dos professores. É preciso que o professor ajuste o que ele espera do estudante com o que de facto ocorre. Esta tese mostra que é fundamental para a obtenção de bons resultados, entender que a família do aluno também está no centro do processo de ensino. As formações contínuas precisam apresentar maneiras de aumentar a produtividade em sala de aula promovendo a integração da família com a escola.

Entendemos que educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com os seus valores, a sua visão do mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. O professor, conhecendo as representações do seu grupo, pode pensar numa intervenção de modo que favoreça o processo educativo e que a escola possa ser vista como um espaço potencialmente capaz de transformar destinos.

Compreender as representações de escola pelos pais na constante busca em elevar a qualidade da educação refletida nos exames implica fortalecer a identidade do professor perante a comunidade escolar, pois essa identidade profissional está ligada às ideias e crenças que a comunidade possui a respeito desse professor e do trabalho pedagógico que desenvolve.

Uma outra implicação do nosso estudo é na área das políticas públicas sociais no

sentido de fortalecer a imagem da escola como lugar legítimo de transformação e mobilidade social. Entendemos a política pública como uma intervenção do Estado na realidade social, com instrumentos públicos e determinações administrativas, no sentido de atender necessidades sociais. As políticas públicas sociais são respostas que expressam uma necessidade, uma demanda apresentada pela sociedade. Logo, são respostas que só ocorrerão se houver uma solicitação e, neste sentido, cabe à escola esclarecer a comunidade acadêmica para que ela perceba quais são os seus direitos.

Ao falar-se em políticas públicas sociais, fala-se de ação efetuada pelo Estado no sentido de garantir dignidade socioeconômica e política à população. Compreende-se que o combate à violência no entorno da escola requer a participação efetiva de toda a comunidade escolar e da sociedade, mas cabe aos poderes públicos articular as contribuições, realizar os estudos e formular políticas públicas sociais para atuar naquela comunidade.

Através da formação de professores pode despertar-se para a necessidade de lutar em prol de melhorias para a comunidade escolar, sabendo que a representação que o pai faz da escola vai influenciar o desempenho dos alunos. E o engajamento dos pais em busca de um ambiente digno de moradia e convivência conduz a reivindicação de elaboração de políticas públicas sociais para a sua localidade.

As consequências a partir dos nossos resultados é perceber que através de políticas públicas que venham subsidiar a qualidade de vida da população, e medidas de segurança que garantam aos moradores proteção básica à vida, é possível construir representações sociais menos negativas da Escola, e, conseqüentemente, contribuir para o êxito escolar. Também, observar que o sucesso de uma escola e dos seus alunos não se faz apenas com a participação dos pais, mas com o engajamento de todos os atores. A ausência de professores também pode influenciar uma representação negativa que se faz

da escola, logo, a atuação do poder público para amenizar a situação de vulnerabilidade dos bairros configura-se como um fator importante para melhorar os níveis escolares.

Uma limitação do nosso estudo foi não ter realizado um grupo focal com os pais, especificamente para compreender melhor como eles percebem esta violência, e não ter utilizado a Teoria do Reconhecimento Social (Hegel, 1991; Honneth, 2003), para explicar como se dão as formas de reconhecimento positiva e negativa e a autorrelação prática, ou seja, para compreendermos melhor como alguns pais que estão em bairros violentos conseguem desenvolver o reconhecimento social positivo dentro de ambiente de conflitualidade urbana.

Um eventual estudo subsequente versaria sobre a aplicação da Teoria do Reconhecimento Social em famílias moradoras em bairros violentos, e os seus impactos nos resultados escolares. Segundo Honneth (2003), o não reconhecimento é a principal causa da violência urbana. Nas suas pesquisas (Honneth, 2003), demonstra-se que políticas públicas de distribuição de renda desarticuladas das práticas assistenciais e educativas não contribuem para a redução das conflitualidades urbanas. Compreender como as famílias se percebem reconhecidas socialmente, em que esferas da sua vida elas se encontram contempladas, fará com que sejam elaboradas políticas públicas adequadas às carências daquela região.

Referências bibliográficas

- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2003). *Violência nas escolas*. Brasília: Edições UNESCO Brasil.
- Abric, J. C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1998). Abordagem Estrutural das Representações Sociais (P. H. F. Campos, Trad.). In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Eds.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social* (pp. 27-37). Goiânia: AB.
- Abric, J. C. (2005). A zona muda das representações sociais. In D. C. Oliveira & P. H. F. Campos (Eds.), *Representações sociais: Uma teoria sem fronteiras* (pp. 23-34). Rio de Janeiro: Museu da República, Coleção Memória Social.
- Abrucio, F. L. (2016). *Formação de professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna.
- Aguiar, M. C. C. (2010). Planejamento, gestão e avaliação de políticas públicas. In F. M. L. Cruz (Eds.), *Teorias e práticas em avaliação* (pp. 49-57). Recife: Editora da UFPE.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2007). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formação de políticas. *Revista Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*, 15(57), 579-594.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representação do trabalho do professor das séries iniciais: A produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89(223), 405-406.
- Alves- Mazzotti, J. (2010). As Representações do professores sobre o aluno. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte & L. M. F. Vieira (Eds.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente* (pp. 52-77). Belo Horizonte: UFMG.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, A. E. F. (2014). *Um estudo sobre as Representações sociais dos Pais e Encarregados de Educação do Colégio Padre Builu em Cabinda/Angola - Relação Família Escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Araújo, M. I. P. (2008). *As representações sociais da escola e da família: Uma perspectiva de pais numa escola de ensino básica* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta de Portugal, Lisboa.
- Barbetta, P. A. (2001). *Estatística Aplicada as Ciências Sociais* (4ª Ed.). Florianópolis: Editora da UFSC.

- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P. & Teixeira, M. A. P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In M. N. Baptista, M. N. & M. L. M. Teodoro (Eds.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenções* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed.
- Beiguelman, B. (1996). *Curso Prático de Bioestatística* (4ª Ed.). Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes: O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2001). Portugal 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educação*, 27(3), 99-123.
- Bidarra, M. G. (1986). O estudo das representações sociais: Considerações teórico-conceituais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20(2), 369-390.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Ed.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 46-81). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1998). A Escola Conservadora: As desigualdades frente à escola e a cultura. In A. L. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de Educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.
- Brandão, Z. (2000). Fluxos escolares e efeitos agregados pelas Escolas. *Em aberto*, 17(71), 41-48.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. Brasília: MEC/INEP. Recuperado em 21 novembro, 2013, de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf.
- Brooke, N. & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Carraher, T., Carraher, D., & Schliemann, A. (1988). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, S. R. (2005). *Influência de famílias de camadas populares na formação de filhos leitores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Salvador,

Salvador.

- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Castro, M. R. & Frant, J. B. (2011). *Modelo da Estratégia Argumentativa: Análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem* (1ª ed.). Curitiba: UFPR.
- Chauvel, L. (1999). Existe-t-il un modèle européen de structure sociale? *Revue de l'OFCE*, 71(1), 283-298.
- Charlot, B. & Émin, J. C. (1997). *Violences à l'école: état des saviors*. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber, elementos para uma teoria* (1ª ed.). Porto Alegre: ARTMED.
- Chechia, V. A. & Andrade, A. S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440.
- Cibois, U. F. R. (1995). *Tri-deux-mots*. Paris: Sciences Sociales.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J. S. (Ed.). (1966). *Report on equality of educational opportunity*. Washington: Department of Health Education and Welfare [Coleman Report].
- Colombier, C. (1989). Da violência selvagem à violência simbólica In C. Colombier, G. Mangel & M. Perdriault (Eds), *A violência na escola* (pp. 87-105). São Paulo: Summus.
- Conti, F. (2011). Muitas Dicas Teste do Qui-Quadrado. *Laboratório de Informática ICB-UFPA*. Recuperado em Maio 26, 2016, de <http://www.cultura.ufpa.br/dicas/>
- Cortesão, L. (1982). *Escola, sociedade, que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e psicanálise* (2ª ed.). São Paulo: Graal.
- Cruz, F. M. L. (2006). *Expressões e significados da exclusão escolar: Representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em Matemática* (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Deschamps, J. C., Lorenzi-Cioldi, F. & Mayer, G. (1982). *L'échec scolaire: Elève*

modèle ou modèles d'élèves? Lausanne: Pierre-Marcel Favre.

- Diemer, M. A. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 502-524.
- Duarte, R. (2006). *Efeitos da violência sobre o aprendizado nas escolas públicas da cidade do Recife*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo, Cortez.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: Organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement France: Polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55(1), 51-80.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école; genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Ferreira, F. V. & Alves, M. P. (2015). Representações sociais dos moradores de rua no jornal correio brasileiro: Exclusão, dessemelhança e violência. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 9(3), 35-56.
- Flament C. (1999). La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie & Société*, 1(1), 29-53.
- Freire, J. B. (1994). *Educação de corpo inteiro teoria e prática da educação física* (4^a ed.). São Paulo: Scipione.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Formosinho, J. (1983). *Currículo e cultura escolar: Noções de sociologia da educação*. Minho: Editora da Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In F. Alves & J. Formosinho (Eds.), *Contributos para uma outra prática educativa* (pp. 17-43). Porto: Edições ASA.
- Figueira, A. P. (2007). As orientações metodológicas dos professores: Relação entre as dimensões da prática e a percepção dos resultados. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(2), 47-72.
- Figueiredo Filho, D. B. & Silva Júnior, J. A. (2009). Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson. *Revista Política Hoje*, 18(1), 115-146.

- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champs éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 363-386). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Grize, J. B. (1989). Logique naturelle et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 123-137). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Texas: National Center for family and community connections with schools.
- Hegel, G. W. F. (1991). *O sistema da vida ética*. (Trad. Artur Morão). Rio de Janeiro: Edições 70.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34.
- Jacomini, M. A. (2010). *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 31-61). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. (2004). Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 20-31.
- Kulm, G. (1980). Research on Mathematics Attitude. In R. J. Shumway (Ed.), *Research in Mathematics Education* (pp. 356-387). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos, disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel – Penser l’unité des sciences sociales*. Paris: Éditions Du Seuil.

- Laurens, J. P. (1992). *La Réussite Scolaire en Milieu Populaire*. Toulouse: Press Universitaire du Mirail.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lins, K. M. A. (2015). *Representações sociais da família e da escola presentes nos pais dos estudantes* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Lima, R. C. (2008). Qualidade e saudosismo: representações sociais de pais sobre a escola. *Psicologia da Educação*, 27(2), 31-51.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-13.
- Lira, S. A. & Neto, A. C. (2006). Coeficientes de correlação para variáveis ordinais e dicotômicas derivados do coeficiente linear de Pearson. *Recie*, 15(1/2), 45-53.
- Lo Monaco, G., Piermatteo, A., Guimelli, C. & Abric, J.C. (2012). Social representations, questionnaire of characterization and correspondence factor analysis: a methodological contribution. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1233-1243.
- Lopes Neta, N. A. (2013). *Infratores, apenados e a Matemática: As representações sociais de escola por professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Machado, L. B & Aniceto, R. A. (2010). Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*, 18(67), 345-364.
- Maia, L. S. (2000). *Matemática concreta x matemática abstrata: Mito ou realidade?*. Artigo apresentado na Reunião Anual da 23ª ANPED, Caxambu.
- Maia, L. S. (2009). Vale a pena ensinar Matemática. In R. Borba & G. Guimarães (Eds.), *A pesquisa em educação Matemática: Repercussões em sala de aula*, (pp. 13-57). Recife: Cortez.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais: Como colaborar?* (6ª Ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Maya, M. J. (2000). *A autoridade do professor: o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Meirelles, R. (2013). *A violência nas escolas: Das ruas para a sala de aula*. Recuperado de <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/violencia-nas-escolas-das-ruas-para-a-sala-de-aula.htm>

- Menin, M. S. (2006). Representação social e estereótipo: A zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 43-52.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: les éléments d'une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 45-66). France: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. & Duveen, G. (2000). *Social Representations: Explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violence in schools: Identifying clues for prevention. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 7(13), 119-134.
- Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15-36.
- Normando, D., Tjäderhane, L., & Quintão, C. C. A. (2010). A escolha do teste estatístico: Um tutorial em forma de apresentação em PowerPoint. *Dental Press Journal of Orthodontics*, 15(1), 101-106.
- Oliveira, C. T. & Dias, A. C. G. (2013). Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 61-72.
- Perelman, C. & Tyteca, L. O. (1996). *Tratado da Argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Pereira, M. A. (2003). *Violência nas escolas: Visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pinheiro, J. W. B. (2008). *Alunos na educação a distância: Representações sociais de alunos do sistema de educação a distância da Academia Nacional de Polícia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pinto, M. T. H. (2006). *A relação escola-família num agrupamento vertical de escolas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Plowden, B. (Ed.) (1967). *Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Preto, F. M. M. (2007). *O filme de ficção como recurso pedagógico no ensino da*

história: Montagem, endereçamento e estratégias de utilização (Dissertação de Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

- Priotto, E. P. & Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: Na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educativo*, 9(26), 161-179.
- Rasche, V. M. M. & Kude, V. M. M. (1986). Pigmalião na sala de aula: Quinze anos sobre as expectativas dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, 57(70), 61-70.
- Ribeiro, C. P. & Marques, P. C. (2010). Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas: Um contributo para sua compreensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 81-92.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers expectancies: Determinants of pupils IQ gains. *Revista Psychological Reports*, 19(1) 115-118.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20. Recuperado de https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schlueselstudiendersozialpsychologie/rosenthal_jacobson_pygmalionclassroom_urbrev1968.pdf
- Sá, C. P. (1993). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink (Ed.), *O conhecimento no quotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. P. (2003). A estrutura das representações sociais e memória coletiva. In M. P. L. Coutinho, A. S. Lima, F. B. Oliveira & M. L. Fortunato (Eds.), *Representações sociais: Abordagem interdisciplinar*. (pp. 32-49). João Pessoa: Editora UFPB.
- Salej, S. (2005). Quarenta anos do Relatório Coleman: Capital social e educação. *Educação Unisinos*, 9(2), 116-129.
- Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of schools effectiveness research*. London: OFSTED.
- Santiago, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Editora da UA.
- Santos, M. F. S. (2005). A Teoria das Representações Sociais. In M. F. S. Santos & L. M. Almeida (Eds.), *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais* (pp. 15-37). Recife: Editora UFPE/UFAL.
- Saviani, D. (2013). Direitos de Aprendizagem: Documento é mais do mesmo. *Nova Escola*, 61(4), 26-28.

- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, 24(59), 75-106.
- Secretaria de Estado da Educação – SEDUC (2014). *Relação das Escolas da 1ª, 13ª, 14ª e 15ª CRE*. Maceió: Superintendência de Gestão Escolar.
- Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS (2014). *Processo n. 3000 084702, de 22 de agosto de 2014*. Maceió: SEMAS.
- Secretaria Municipal Planejamento e Desenvolvimento – SEMPLA (2014). *Resultados do Censo Demográfico de 2010 por Bairros de Maceió*. Maceió: Núcleo de Informação e Estatística.
- Secretaria Municipal Planejamento e Desenvolvimento – SEMPLA (2014). *Mapa das Regiões administrativas de Maceió*. Maceió: Núcleo de Informação e Estatística.
- Secretaria de Estado de Segurança Pública – SEDS (2014). *Processo n. 2100 1781, de 25 de agosto de 2014*. Maceió: Núcleo de Estatística.
- Semin, G. R. (1989). Prototipes et Représentations Sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 205-216). Paris: Presses Universitaires de France.
- Silva, W. F. S. & Mendes, A. S. (2014). *O sucesso escolar nas representações sociais das famílias de alunos da rede pública de ensino de áreas periféricas do Recife*. Artigo apresentado no 5º EPEPE, Recife.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 83-104.
- Spink, M. J. (1993). O estudo empírico das Representações Sociais. In M. J. Spink (Ed.), *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 85-108). São Paulo: Brasiliense.
- Triviños, A. N. (2010). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Terrail, J. P. (1990). *Destins Ouvriers: La fin d'une classe?* Paris: PUF.
- Uchôa, A. L. M. (2013). *Representações sociais da pedagogia diferenciada da escola municipal Tia Ciata por seus professores no período de 1983 a 1989* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Vala, J. (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, 28(4), 887-919.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Villas-Boas, M. A. *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade*:

Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso. Lisboa: DAPP - ME.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Xypas, C. & Santos, S. C. M. (2014). O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da Teoria do Reconhecimento Social. *Árius*, 20(1), 6-21.

Anexo 1 - Questionário de Associação Livre

Nós, Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira, Maria da Graça Amaro Bidarra e Natércia de Andrade Lopes Neta, estamos desenvolvendo um estudo sobre as **Representações sociais da escola por pais e desempenho escolar dos alunos em contextos de diferentes níveis de violência**. Para tal, gostaríamos de contar com a sua valiosa colaboração, respondendo às questões que se seguem:

1º. Escreva as 5 primeiras palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando lê o termo abaixo.

ESCOLA

2º. Coloque um x nas duas palavras que você considera as mais importantes.

3º. Justifique as palavras que você elegeu como as mais importantes.

Anexo 2 – Questionário sobre o perfil dos pais aplicado no estudo piloto

Caracterização e recolha de dados biográficos e profissionais do pai ou responsável

- Parentesco com o aluno** Pai Mãe Tio(a) Avó(ô) Irmão(ã) Outros
- Idade:** Menos de 30 anos 30 a 39 anos 40 a 49 anos 50 a 59 anos Mais de 60 anos
- Sexo:** M F **Estado civil:** Casado Solteiro Divorciado
- Escolaridade:** Analfabeto Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio
Graduação Pós graduação
- Situação profissional:** Desempregado Empregado Autônomo
- Salário:** Abaixo do salário mínimo Salário mínimo Acima do salário mínimo
- Beneficiário do Bolsa Família:** Sim Não

Caracterização da moradia e das problemáticas sociais do entorno

- A sua moradia/rua possui** **Água encanada?** Sim Não
Rede de esgoto? Sim Não
Água potável? Sim Não
Energia elétrica? Sim Não
Pavimentação? Sim Não
Limpeza urbana? Sim Não
- A sua moradia possui quantos** **Televisores a cores?** 0 1 2 3 ou mais
Aparelhos de som? 0 1 2 3 ou mais
Aparelhos de DVD? 0 1 2 3 ou mais
Geladeiras? 0 1 2 3 ou mais
Máquinas de lavar? 0 1 2 3 ou mais
Computadores com acesso a internet? 0 1 2 3 ou mais
Celulares? 0 1 2 3 ou mais
Telefones fixos? 0 1 2 3 ou mais
Automóveis? 0 1 2 3 ou mais
Quartos? 0 1 2 3 ou mais
Banheiros? 0 1 2 3 ou mais
- Você considera seu bairro seguro para viver?** Sim Não
- Você tem medo de deixar seus filhos brincarem na rua?** Sim Não
- Você se sente segura quando seu filho sai de casa para ir à escola?** Sim Não
- A escola que seu filho estuda tem casos de agressões verbais ou físicas?** Sim Não
- Você considera a escola que seu filho estuda violenta?** Sim Não

Cotidiano de participação do pai nas atividades escolares do aluno

- Você incentiva seu filho a ler (revistas, livros, jornais)?
- Uma vez por ano Uma vez por mês Uma vez por semana Várias vezes por semana Todos os dias
- Incentiva seu filho a assumir responsabilidade por tarefas escolares?
- Uma vez por ano Uma vez por mês Uma vez por semana Várias vezes por semana Todos os dias
- Valoriza as conquistas acadêmicas de seu filho?

Uma vez por ano Uma vez por mês Uma vez por semana Várias vezes por semana Todos os dias

Auxilia seu filho nas lições de casa?

Uma vez por ano Uma vez por mês Uma vez por semana Várias vezes por semana Todos os dias

Acompanha o progresso escolar do seu filho?

Uma vez por ano Uma vez por mês Uma vez por semana Várias vezes por semana Todos os dias

Mantém contato com os professores do seu filho?

Uma vez por ano Uma vez por mês Uma vez por semana Várias vezes por semana Todos os dias

Frequenta a escola do seu filho?

Uma vez por ano Uma vez por mês Uma vez por semana Várias vezes por semana Todos os dias

Quando seu filho tem notas baixas você o castiga/pune?

Uma vez por ano Uma vez por mês Uma vez por semana Várias vezes por semana Todos os dias

Anexo 3 - Questionário sobre o perfil dos pais aplicado na pesquisa

Recolha de dados sobre escolaridade e renda dos pais

Escolaridade: Analfabeto

Cursando o Ensino Fundamental

Ensino Fundamental completo

Cursando o Ensino Médio

Ensino Médio completo

Cursando o Ensino Superior

Ensino Superior completo

Salário: Abaixo do salário mínimo (até R\$ 723,99)

Entre um e menos que dois salários mínimos (R\$ 724,00 à R\$ 1447,99)

Entre dois e menos que três salários mínimos (R\$ 1448,00 à R\$ 2171,99)

De três ou mais salários mínimos (R\$ 2172,00 ou mais)

Recolha de dados sobre a moradia

A sua moradia possui quantos Televisores a cores? 0 1 2 3 ou mais

Aparelhos de som? 0 1 2 3 ou mais

Aparelhos de DVD? 0 1 2 3 ou mais

Geladeiras? 0 1 2 3 ou mais

Máquinas de lavar? 0 1 2 3 ou mais

Computadores com acesso a internet? 0 1 2 3 ou mais

Celulares? 0 1 2 3 ou mais

Telefones fixos? 0 1 2 3 ou mais

Automóveis? 0 1 2 3 ou mais

Quartos? 0 1 2 3 ou mais

Banheiros? 0 1 2 3 ou mais

Recolha de dados sobre o bairro

O seu bairro possui saneamento básico*? Sim Não

*Conjunto de procedimentos (abastecimento de água potável, manejo de água pluvial, coleta e tratamento de esgoto, limpeza urbana, manejo de resíduos sólidos, controle de pragas e qualquer tipo de agente patogénico) adotados numa região visando proporcionar uma situação higiénica saudável para os habitantes.

Quotidiano de participação do pai nas atividades escolares do aluno

Qual dos grupos abaixo mais se assemelham ao seu quotidiano com seu filho e suas atividades escolares?

-Auxilia o filho nas lições no máximo uma vez por ano

-Acompanha os resultados escolares no máximo uma vez por ano

-Frequenta a escola do filho máximo uma vez por ano

-Auxilia o filho nas lições uma vez por mês

-Acompanha os resultados escolares do filho duas vezes por ano

-Frequenta a escola do filho duas vezes por ano

-Auxilia o filho nas lições uma vez por semana

-Acompanha os resultados escolares do filho três ou mais vezes por ano

-Frequenta a escola do filho três ou mais vezes por ano

-Auxilia o filho nas lições mais de uma vez por semana

-Acompanha os resultados escolares do filho quatro ou mais vezes por ano

-Frequenta a escola do filho quatro ou mais vezes por ano

Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Doutoramento em Ciências da Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Nós, Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira, Maria da Graça Amaro Bidarra e Natércia de Andrade Lopes Neta, responsáveis pela pesquisa sobre as **Representações sociais da escola por pais e desempenho escolar dos alunos em contextos de diferentes níveis de violência**, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo. Esta pesquisa pretende analisar as Representações Sociais de Escola por pais de alunos da rede pública de Maceió que residem em bairros com distintos graus de violência, e suas relações com o nível de desempenho escolar aferido pelo ENEM. Acreditamos que ela seja importante porque pode responder de que maneira as percepções dos pais sobre a escola tem uma repercussão na aprendizagem dos filhos, e como o grau de violência no bairro onde residem influencia no desempenho escolar. Sua participação será responder ao _____, salientamos que esta recolha de dados terá gravação de voz. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contacto, com algum dos pesquisadores ou com a Comissão de Ética, cujos endereços encontram-se abaixo. As informações desta pesquisa são confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização:

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária. Estou ciente também dos objetivos e da forma como participarei da pesquisa. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário	
Data:	

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE	
---	--

Dados dos pesquisadores:

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Rua do Colégio Novo, Coimbra, Portugal

Código Postal: 3001-802

Email: dir@fpce.uc.pt

Telefone: (00351) 239 851450

Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira

Código Postal: 3001-802

E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt

Telemóvel: (00351) 239 851 379

Maria da Graça Amaro Bidarra

Código Postal: 3001-802

E-mail: gbidarra@fpce.uc.pt

Telemóvel: (00351) 239 851 337

Natércia de Andrade Lopes Neta.

CEP: 57130-170

E-mail: tercinhalopes@hotmail.com

Telefone: (82) 9 8844-3982

Anexo 5 – Autorização para pesquisa científica



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Doutoramento em Ciências da Educação

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do _____, autorização para realização do Projeto de Investigação (em anexo) a nível de doutorado de Natércia de Andrade Lopes Neta, orientada pelas Doutoradas Ana Paula Mendes Couceiro Figueira e Maria da Graça Amaro Bidarra, tendo como título **Representações sociais da escola por pais e desempenho escolar dos alunos em contextos de diferentes níveis de violência**. A pesquisa está sendo desenvolvida através da Universidade de Coimbra e tem como objetivo analisar as Representações Sociais de Escola por pais de alunos da rede pública de Maceió que residem em bairros com distintos graus de violência, e suas relações com o nível de desempenho escolar aferido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa. Os dados solicitados são _____

Coimbra, _____ de _____ de _____.

Ana Paula Couceiro Figueira

Maria da Graça Amaro Bidarra

Natércia de Andrade Lopes Neta

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição