

« Science de l'affect » et ambiance scolaire

William Corrêa de Melo

| Brésil |

traduit par Déborah Spatz

résumé

Cet article est dérivé de la recherche « Science de l'Affect et Ambiance Scolaire : (re)penser les masculinités noires dans l'école publique », en développement, en partenariat avec l'Uniperferias dans l'édition « Chercheurs au sein de l'Éducation de base », en 2019, d'une durée de 10 mois. La recherche a été guidée par la question : Quelles sont les relations présentes sur le plan des perceptions des professeurs, des dirigeants et des élèves (principalement) dans l'École Municipale Clério Boechat de Oliveira (à Maricá, Rio de Janeiro) entre stratégies affectives, avec pour cibles les garçons (principalement noirs), et l'ambiance scolaire ?

La puissance des relations affectives dans les salles de classe

L' argument central de la recherche « Science de l'Affect et Ambiance Scolaire :

(re)penser les masculinités noires dans l'école publique » est que les élèves se sentent entourés par des stratégies affectives, spécialement quand il y a une attente importante de la part des professeurs par rapport aux élèves et des stimulations positives (des compliments, par exemple), et des tentatives de rapprochement et d'engagement étudiant dans les processus scolaires. Ces perceptions positives créent des possibilités relationnelles qui favorisent le processus d'enseignement et d'apprentissage et agrandissent la motivation des étudiants à être présents dans les cours et plus engagés avec la participation et les responsabilités scolaires, ce qui tend à favoriser également les profils les plus vulnérables, ceux qui ont plus de chances d'avoir de moins bons résultats, d'être mis en retenue ou d'abandonner l'école. J'argumente que la « Science de l'Affect » (méthodologie éducationnelle détaillée dans le point 1.4) et/ou les autres méthodologies qui visent à stimuler les relations affectives entre les professeurs et les élèves retiennent les jeunes qui peuvent être touchés par l'abandon scolaire.

Ensuite, je présente le débat qui est l'arrière-plan de la recherche, construite à partir des regards de la Sociologie de l'Éducation et de l'Anthropologie de l'Éducation.

1.1 Origine sociale et performance : le début actuel à propos des inégalités éducationnelles et la place de l'école

L'école fait la différence dans les trajectoires scolaires. C'est l'affirmation des études qui apparaissent, principalement, à partir des années 1990, montrant qu'elle est capable de réduire l'impact de l'origine sociale/familiale sur les trajectoires étudiantes. C'est ce qu'on appelle « l'effet école » (BROOKE et SOARES, 2008). Des actions avec des grandes attentes de la part des professeurs à propos des performances des élèves et le soutien social du professeur ont un impact positif (BROOKE e SOARES; ALVES e SOARES, 2003; FERNANDES et. al, 2018).

Cette génération d'études sur le plan éducationnelle commence, enfin, à analyser l'école publique comme une Puissance, reflétant les Puissances Périphériques qu'elle reçoit. Gernandes, Souza et Barbosa (2018) font référence aux Puissances des Périphéries, en tant que :

« Reconnaissance du pouvoir d'incitation des groupes marqués par l'inégalité sociale et les stigmatisations par la violence - et plus largement, des périphéries urbaines - qui doit être repris comme référence pour la construire du « Paradigme de la Puissance », à partir duquel le style de vie (à la place des conditions de vie) est reconnu par les termes qui lui sont appropriés (et non comparés aux modèles hégémoniques présents dans la ville). »

Comme cet article a comme cible les questions raciales et de genre, je présente, ensuite, un peu de ce débat inséré dans le champ de l'Éducation brésilienne, qui traverse la thématique de l'échec scolaire, de l'abandon et des résultats scolaires.

1.2 Race¹ On parle ici de race comme la « race sociale » et non comme la « race biologique », en prenant en compte un critère mesurable, à priori, celui de la couleur de la peau dans les classifications de l'Institut Brésilien de Géographie et de Statistique. Mais, pour paraphraser Abdias do Nascimento, je soutiens que la race est un concept beaucoup plus complexe que la couleur de la peau : « Aucun scientifique ou aucune science, en manipulant les concepts comme le phénotype ou le génotype ne peut nier le fait concret qu'au Brésil, la marque est déterminée par le facteur ethnique et/ou racial. Un brésilien est désigné comme preto, negro, moreno, mulato, crioulo, partio, mestiço, cabra - ou n'importe quel autre euphémisme. Et ce que tout le monde comprend immédiatement, sans aucune possibilité de doutes, c'est qu'il s'agit d'un homme de couleur, et c'est ainsi qu'on appelle les descendants d'esclaves africains. Il s'agit, ainsi, d'un noir, peut importe la nuance de la couleur de sa peau. » (NASCIMENTO, 1978), genre et trajectoires des élèves

L'un des grands défis de l'éducation brésilienne est le redoublement, principalement durant les dernières années de l'Enseignement fondamental (de la 6^e à la 9^e année), qui affecte le plus les élèves pauvres, noirs et de sexe masculin, ce qui peut être compris comme un filtre de l'éducation brésilienne (TAVARES Jr, MONT'ALVÃO e NEUBERT, 2015 ; CASTRO et TAVARES Jr, 2016).

Les études de la Sociologie de l'Éducation cherchent de comprendre les raisons de ces possibilités d'échecs et tendent à indiquer que les perceptions à propos de l'identité de genre et de race permettent d'expliquer la relation entre ces variables et les chances de succès/ d'échec scolaire (ALVES e SOARES, 2002 ; CARVALHO, 2005).

Nilma Lino (2003) amène la réflexion qui dit que la formation initiale des professeurs n'est pas suffisamment marquée par les débats à propos des questions raciales, sur les images socialement construites à propos des corps noirs. Selon Carvalho (2005) : « Il y a une image sociale de la masculinité noire, présente de façon marquée dans les médias brésiliens, qui l'associent à des caractéristiques de violence et d'agressivité » (p.7). Cette auteure compare l'auto-classification raciale des enfants et l'hétéro-classification raciale faite par leurs professeurs dans une école du réseau public de São Paulo et montre qu'elles considèrent leurs élèves garçons comme étant les plus indisciplinés, indiquant la relation entre les perceptions à propos de la discipline ont un genre. Elle montre qu'il n'y a pas de relation, dans une école dans laquelle elle a fait sa recherche, entre la perception sur l'indiscipline et la race. D'un autre côté, elle montre que les professeurs classaient, proportionnellement, plus de garçons comme étant noirs et l'effet inverse était constaté quand il s'agissait des filles.

Carvalho (2005) montre également que les professeurs classaient leurs élèves au niveau de vie le plus haut, comme étant « plus clairs ». De façon complémentaire, l'auteure montre que les professeurs considéraient également les résultats scolaires pour classer les enfants en tant que noirs ou non. Parmi les enfants perçus comme blancs, il y avait un pourcentage plus bas d'enfants dans les cours de soutien, que ceux au niveau de vie inférieur, renforçant la relation entre le niveau socioéconomique et les résultats scolaires. D'un autre côté, 40% des enfants au niveau de vie supérieur, perçus comme étant noirs, faisaient partie du groupe de soutien scolaires, les mêmes 40% d'enfants au niveau de vie inférieur vus comme

noirs et qui faisaient partie du groupe de soutien, révélant un certain degré d'indépendance entre la couleur et le niveau socioéconomique dans les perceptions des professeures. Et en plus de ça, « 37% des blancs et seulement 20% des noirs (hétéro-attribution) aux revenus supérieurs à 10 salaires miniums sont vus comme étant de bons élèves » (Carvalho, 2005, p. 13)

Et l'ambiance scolaire ? Où entre-t-elle dans ce débat ?

1.3 Ambiance scolaire : définitions et évidences

Définir l'ambiance scolaire n'est pas simple. Pour certains auteurs, come Loukas (2007), ce sont les sentiments et les attitudes suscités par l'ambiance scolaire, défendant que les écoles qui parviennent à donner une bonne perception de cette ambiance sont capables de compenser les difficultés d'apprentissage des élèves aux moins bons résultats, en ce qui concerne leurs problèmes comportementaux et émotionnels. L'auteure définit trois axes pour l'ambiance scolaire : la dimension physique (qualité de l'infrastructure), la dimension sociale (qualité des relations interpersonnelles dans l'école et le traitement équitables des élèves) ainsi que la dimension académique (qualité de l'enseignement, attente des professeurs par rapport aux performances et suivi du progrès des élèves).

Le sentiment d'appartenance et d'être entouré est fondamental pour définir l'ambiance dans une école. Cet article travaille sur la définition de Loukas (2007), spécialement sur les dimensions sociale et académique, principalement dans le contexte de la salle de classe, car c'est mon lieu d'action principal d'action et d'analyse même si je reconnais que l'ambiance scolaire inclut les relations au de-là de cet espace.

Malgré la difficulté de définir l'ambiance scolaire, les travaux à propos de ce thème tendent à montrer ses effets positifs. Loukas (2007) argumente que les stratégies qui améliorent l'ambiance scolaire tendent à favoriser tous les élèves, principalement ceux en situation de risque. Oliveira et.al (2013) a indiqué, en utilisant les données de la Prova Brasil 2009, que les écoles qui ont une bonne ambiance académique (celle dans laquelle il y a de bonnes attentes de la part des professeurs par rapport aux élèves et au suivi de l'apprentissage) et

une bonne ambiance disciplinaire, au de-là de celles qui établissent des stratégies pour la participation des familles, présent un meilleur résultat. Dans les écoles à l'ambiance mauvaise ou non proactive par rapport au développement des parents, le pourcentage d'élèves au niveau adéquat d'apprentissage était plus faible.

Fernandes et. al (2018) montre, à partir de l'analyse des 311 écoles à Rio de Janeiro, que la perception des élèves à propos de ce qu'il a appelé « le soutien social du professeur » prédit le développement, avec des effets positifs. Ceci est lié à la dimension sociale de l'ambiance scolaire, selon Loukas (2007) et la « Science de l'Affect », comme détaillé immédiatement ci-dessous, a pour objectif de stimuler, principalement, cette dimension de l'ambiance scolaire, accompagnée de la dimension académique de l'ambiance.

1.4 La Science de l'Affect²L'« Affect » est un concept difficile à définir, tout comme celui de l'ambiance scolaire. Ici, nous l'utilisons, en principe comme un synonyme d'habiletés socio-émotionnelles, comme empathie, altruisme, responsabilité, résilience, pro activité, esprit d'équipe, coopération, entre autres. : **qu'est-ce que c'est ?**

La « Science de l'Affect » est un ensemble de stratégies d'éducation adoptées par moi, en tant que professeur de sciences à l'École Municipale Clério Boechat de Olivera, dans le Réseau Municipal d'Éducation de Maricá, dans l'État de Rio de Janeiro, pour stimuler l'ambiance scolaire positive. Les classes vont de la 6^e à la 9^e année de l'enseignement fondamental et voici les stratégies incluses :

a) une attente importante et explicite des élèves, en mettant l'accent sur les stimulations positives et en partenariat

En général, je dis que je crois en le potentiel des élèves et que je suis là pour les aider à explorer le plus possible de ce potentiel pour qu'ils soient des références peu importe où ils sont, principalement dans le domaine académique et professionnel. J'ai l'habitude de les saluer l'un après l'autre avec une accolade en début de cours, je demande comment chacun d'entre eux va, je leur dis que je suis là pour tout ce dont ils ont besoin. Je mets l'accent sur le fait que nous sommes une équipe.

b) Mise en place d'accord de vie en commun, en ciblant l'apprentissage

1. Respect de la parole et de l'écoute
2. Il y a un moment pour chaque chose
3. Les discriminations et le racket ne seront pas permis
4. Des limites dans l'utilisation du téléphone portable
5. Demander la permission pour sortir de classe

Ces accords ont été mis en place lors du premier cours avec toutes les classes, ils sont constamment rappelés et, d'ailleurs, le respect des accords est évalué tout au long du trimestre pour aider à définir les notes.

c) Méditation

Je réalise des exercices de respiration et de relaxation avec mes classes, en les orientant toujours à percevoir leur corps sur la chaise et en disant des choses positives, comme le fait qu'ils sont capables d'arriver où ils veulent, parmi d'autres choses. Les 9e années, parfois, demandent la réalisation de cette pratique et elle favorise la réduction de l'agitation des classes, principalement pour les 6e années.

d) Art-Éducation-Raps didactiques

J'utilise le *rap* pour enseigner certains contenus de Sciences et je le fais avec l'objectif de resserrer mes liens avec les élèves. Cela favorise l'élaboration d'autres stratégies. Le *rap* est un langage périphérique et une marque importante dans la musique noire mondiale. Je cherche à valoriser leur langage, avec leurs argots et les autres marques textuelles comme les rimes et les *flows* (vitesse rythmique) différents à chaque musique et j'ai même fait un exercice de composition de *rap* didactique avec la classe de 8e année.

e) Cahier de compliments et de points à améliorer

Ces cahiers ont été créés comme une alternative au « cahier de liaison », communs dans les écoles. L'idée est d'inscrire les compliments à propos des élèves et, selon l'idée d'une élève de 9e année, d'y inclure également les points à améliorer. Les élèves eux-mêmes définissent, trimestre par trimestre, ces compliments et les points à améliorer, pouvant compter sur ma collaboration ou sur celle de leurs camarades.

Photos des cahiers de compliments et des points à améliorer.

f) Évaluation de 9 catégories comportementales

Au sein du Réseau Municipal d'Éducation de Maricá, nous devons réaliser, chaque trimestre, au moins 3 instruments d'évaluations : AV1, AV2, AV3, en sachant que l'AV1 est comportementale. Considérant que la littérature éducationnelle montre que les garçons noirs sont les plus pénalisés à l'école et qu'il y a des évidences que cela est lié aux perceptions construites autour des races et des genres, j'ai choisi d'objectiver le « comportement », en mettant en pratique ce concept. Ainsi, à la fin de chaque trimestre, j'évalue les points de 1 à 4, en plus de pro-activité, la collectivité, la réalisation des activités, la présence et le cahier complet. En plus de cette évaluation, je parle aux élèves des aspects qui doivent être améliorés par rapport à ces habilités comportementales, toujours avec des stimulations positives, en disant qu'ils en sont capables et que c'est pour cela que je les guide et que je suis exigeant.

g) Commentaire individuel et collectif à propos des résultats, tant en ce qui concerne la performance cognitive que les habilités comme la pro-activité et la collectivité

J'enregistre sur un fichier Excel tous les résultats des AV1, AV2 et AV3 indiquant aux élèves, collectivement ou individuellement quelles activités ils n'ont pas réalisées et leur résultat dans celles qui ont été faites. Je cherche également à faire des graphiques pour montrer la variation des résultats (en utilisant mes propres instruments d'évaluation, que j'essaie de diversifier) et dans la mesure de l'inégalité entre les garçons, les filles, les blancs et les non-blancs (instrument que je désigne comme hétéro-attribution. J'ai établi un questionnaire

d'auto-déclaration raciale pour éviter l'hétéro-classification).

h) Stratégie de rapprochement des familles

Je cherche à inclure les familles dans la réalisation des testes et des activités des élèves, de sorte que les étudiants aient l'opportunité d'appeler quelqu'un de la famille pour les aider dans la réalisation des activités. Jusqu'à présent, j'ai mis cela en pratique lors d'un test seulement une fois, en contactant environ 7 familles.

Le jour du test, les élèves pouvaient choisir une question pour laquelle ils pouvaient appeler un membre de leur famille. Je parlais avec la famille via le haut-parleur, pour que l'élève puisse entendre, hors de la classe (un surveillant prenait ma place en classe durant la réalisation de l'épreuve) et, après avoir lu la question, le responsable avait 3 minutes pour l'aider à répondre. L'intention n'est pas que la famille réponde correctement, mais qu'elle participe au jeu et soutienne l'enfant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, même si le soutien n'est qu'émotionnel/affectif. (Des reportages à propos du test dans lequel les élèves pouvaient demander de l'aide aux familles :

<https://www.almanaquesos.com/professor-prova-aluno-ajuda-familia-quem-quer-ser-um-milionario/> et

<https://www.marica.rj.gov.br/2019/09/26/professor-usa-game-em-aula-e-bomba-na-internet/>)

i) Rondes d'Affect

Après le 2e trimestre de l'année 2019, j'ai créé, en partenariat avec l'UNiperiferias, les « Rondes de l'Affect », des moments durant lesquels nous faisons une pauses dans le contenu du programme et où nous débattons d'un certain sujet d'importance sociale, en cherchant à avoir l'affect comme base du processus et des thèmes. Jusqu'à maintenant, nous en avons faites deux, avec les élèves de 8e et de 9e année : débat à propos des masculinités avec la projection du film « O silêncio dos homens » et une autre à propos de la communication non-violente et de l'afrofuturisme.

2.

Méthodologie de recherche

La recherche a comme méthode l'ethnographie, possédant comme technique, l'observation du participant. En plus de l'observation au quotidien dans l'école dans laquelle je suis présent, l'UNIPeriferias et moi avons fait une ronde de conversation avec les professeurs et la direction, l'un des « samedis de l'année scolaire » à propos des stratégies affectives et du bien-être collectif dans l'école, avec pour cible le thème des masculinité grâce au film « O silêncio dos homens », ce qui a permis d'observer et d'obtenir quelques résultats. Comme dans mes classes de 8e et de 9e, j'ai observé les « Rondes de l'Affect », et au de-là de solliciter des narratives à propos du film projeté, ils ont aussi parlé de comment ils se voient dans le futur. J'ai également demandé aux élèves, durant un moment que j'ai appelé « le jour du compliment », des narratives écrites à propos du rôle de l'affect dans leurs vies, principalement dans la construction de leurs identité (racial, de genre, etc.), ce qui a également permis de capter certaines relations possibles qui font l'ambiance scolaire, spécialement dans la dimension sociale.

La majorité des données est encore en phase de production et d'analyse ; je présente ci-dessous certains résultats préliminaires.

3.

Résultats préliminaires

Je vois les réactions positives de toutes les classes, de garçons et des filles, noirs ou non, à propos de la « Science de l'Affect », dans n'importe quelle dimension. Les garçons montrent qu'ils aiment les *raps didactiques* et j'ai déjà quelques mots à propos des relations entre eux et moi, comme les mots de Bruno³Tous les noms des élèves sont fictifs pour préserver leur anonymat. , un garçon qui se déclare blanc, en 9e année, à un moment où toute la classe a décidé de parler de l'importance que j'avais dans leur vie, spontanément : « Professeur, vous savez quand je vous ai envoyé un message sur WhatsApp ? C'était pour vous dire à quel point vous êtes important pour moi. Je ne peux pas parler pour les autres mais vous

êtes important dans ma vie. » Et il a également dit qu'il appréciait le fait que, durant les cours, j'exige toujours plus des élèves parce que je crois qu'ils sont capables d'arriver plus loin.

Flávio, un garçon qui se déclare noir, en 9e année, un élève qui est arrivé au 2e trimestre de l'année 2019, a dit : « Quand je suis arrivé ici, vous êtes venu me voir et vous vouliez savoir d'où j'étais, d'où je venais et comme était ma personnalité. J'ai trouvé ça incroyable. Vous êtes différents des autres professeurs qui ne nous demandent que notre nom et c'est tout. »

Il y a également les mots de Yan, un garçon qui se déclare noir, de 6e année, après lui avoir réclamé une activité qui n'avait pas encore été rendue et lui avoir dit qu'il était capable de montrer plus que ce qu'il savait et de faire plus, il m'a dit : « Professeur, vous communiquez bien avec nous. »

Ce sont des paroles qui mettent en lumière la qualité de la relation professeur-élève que je tente de construire de façon commune au quotidien dans la relation avec les élèves, de manière présente et aussi sur les réseaux sociaux, comme le dit un garçon de 8e année, qui se déclare blanc et qui a mis en avant mon inquiétude et mon attention dans la préparation des cours, ainsi qu'un garçon noir de la même classe qui a dit qu'il m'aimait sur un réseau social, spontanément, en réponse à une publication personnelle. J'ai remarqué qu'il y a encore une difficulté à obtenir des narratives masculines, ce à quoi je m'attendais à cause de tout le débat construit jusqu'ici, mais c'est aussi le résultat : certaines narratives apparaissent petit à petit. Ce qui « saute aux yeux » c'est que la qualité dans les relations interpersonnelles élève-professeur prend du poids dans le travail des classes. La perception de mon effort par les classes provoque, au niveau de mon interprétation dans la recherche, une exigence mutuelle de coopération, malgré les difficultés. Il s'agit d'un entendement progressif, individuel et collectif, sur le fait que la relation pédagogique soit « une route à deux sens » et la grande exigence des élèves favorise la construction de perceptions positives à propos de leur propre capacité et possibilité d'amélioration, comme le disait Marcos, un garçon noir de 8e année dans le « cahier de compliments » :

« Au premier trimestre, le professeur William m'a aidé, il m'a montré où je devais m'améliorer pour avoir une bonne note dans sa matière et grâce à

ses conseils, j'ai réussi. Merci de m'avoir aidé, professeur. Au deuxième trimestre, par contre, j'ai réussi mais j'aurais pu avoir une meilleure note. »

Un autre résultat, que je mets en avant dans l'influence de l'affect dans la vie étudiante des élèves et de leurs perceptions à propos de l'actif agissant dans l'ambiance scolaire, spécialement dans la dimension sociale, se retrouve à deux moments : « le jour du compliment » durant lequel j'ai mis en pratique le fait que les élèves se font des compliments, dans le contexte du mois de Septembre Jaune et dans les narratives produites par les élèves à propos de ce jour. Je leur ai demandé d'écrire à propos de l'influence de l'affect dans leurs vies et dans la construction de leurs identités, comme décrit dans la méthodologie.

« Le jour du compliment », les élèves de 8e et de 9e année m'ont surpris avec des compliments à propos de moi et de mon travail, avec des petits billets divers, avec des mots positifs, mettant en avant la qualité des relations élève-professeur, ce qui, selon Loukas (2007) est une partie de la dimension sociale de l'ambiance scolaire. La majorité a mis en avant le sentiment d'accueil et de soutien qu'ils ressentent par rapport aux cours de Sciences.

Dans les narratives écrites à propos de l'affect dans leurs vies, certains élèves noirs parlent de l'importance de l'affect dans la lutte contre le racisme/discrimination sociale, le « blanchissement » et la stimulation de recherche de leurs rêves. Leandro, un garçon noir de 8e année, a écrit :

Le jour du compliment a été très bien pour que certaines personnes, comme moi, sachent qu'il y a beaucoup de gens qui les aiment. Parce qu'il y a des jours où je me sens une merde, mais j'ai toujours un ami pour me donner des conseils et me donner de la force, et je ne peux que le remercier. Je pense que le jour du compliment est très bien et s'il y a une chose que j'ai apprise, c'est de ne pas abandonner son rêve.

Leandro et Marcos sont presque toujours ensemble à l'école et dans la dynamique du « jour

du compliment », je leur ai demandé de se faire des compliments. Puisque la narrative de Leandro a été sur « le jour du compliment », quand il dit : « j'ai toujours un ami pour me donner des conseils », il fait, probablement, référence à Marcos, montrant l'affect entre les deux jeunes noirs de sexe masculin et cela est clairement important pour la trajectoire d'au moins l'un d'entre eux.

Même avec les limites de la recherche, les données indiquent que le projet « Science de l'Affect » tend à faire concurrence aux probabilités d'abandon scolaire (confirmant l'argument de la recherche), comme l'a dit une élève de 9^e année, qui se déclare blanche : « professeur, sans vous il n'y a pas de 9^e année (...) Monsieur, vous êtes différent... Jeudi et vendredi, les autres disent qu'ils veulent aller à l'école parce qu'il y a le cours de William ».

J'ai remarqué grâce à ces actions et à la recherche que si on voit l'école publique comme une puissance, les élèves finissent par la voir de la même façon.

| Références |

ALVES, M. T. G. ; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In. BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F. **Cor do aluno e desempenho escolar: as evidências do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb)**. Trabalho apresentado no XXVI Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, 2002.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

CARVALHO, M.P. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p.77-95, dez. 2005

CASTRO, V.; TAVARES JÚNIOR. **Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

FERNANDES, LUANA DE MENDONÇA ; LEME, VANESSA BARBOSA ROMERA ; ELIAS, L. ; SOARES, A. B. . **Preditores do desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social.** TEMAS EM PSICOLOGIA (RIBEIRÃO PRETO) , 2018.

GOMES, Nilma Lino . **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** *Educação e Pesquisa (USP)* , São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, 2003.

LOUKAS, A. **What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students.** *Leadership Compass*, Virginia, Estados Unidos, v. 5, n o 1, outono de 2007.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, R. P. ; BAUER, A. ; FERREIRA, M. P. ; MINUCI, E. G. ; LISAIUSKAS, F. ; ZIMBARG, R. ; CASSETTARI, Nathalia ; CARVALHO, M. X. ; GALVAO, F. V. . **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil.** *Estudos e Pesquisas Educacionais* , v. 4, p. 19, 2013.

TAVARES Jr., F., MONT'ALVÃO, A. e NEUBERT, L. F. **Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil.** *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 03, n.

06, jul/ dez, 2015.