

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



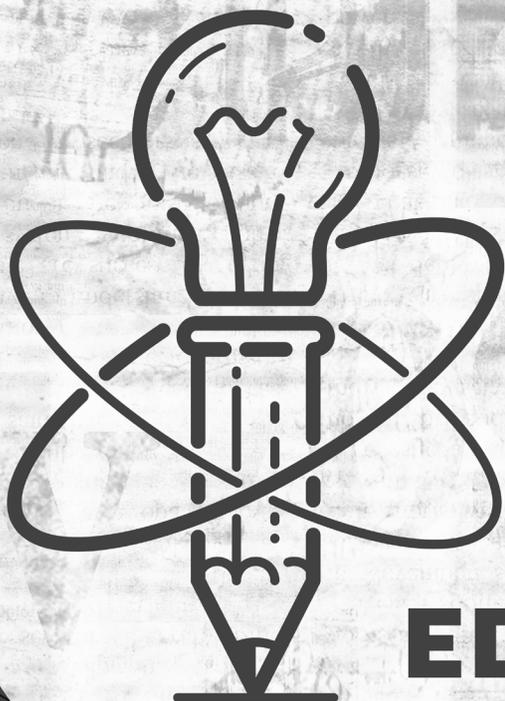
A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

Atena
Editora
Ano 2023

2

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

Atena
Editora
Ano 2023

2

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 2 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0999-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.991231602</p> <p>1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 2**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezessete capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Editora Atena e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais, esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

CAPÍTULO 1 1

AS ESTRATÉGIAS INTERTEXTUAIS: PROPOSTA DE LEITURA NOS CONTOS “OS SAPATOS DANÇARINOS”, “OS SETE SAPATOS DA PRINCESA” E NO CORDEL “A DANÇA DAS 12 PRINCESAS”

Maria Clara de Freitas Pereira

Andréa de Moraes Costa Buhler

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316021>

CAPÍTULO 2 14

UNA CIUDAD ENTRE RÍOS Y EL USO DEL ESPACIO URBANO, GUANTÁNAMO - CUBA

Anaily Muñoz Padilla

Mariurka Maturell Ruiz

Esteban Guillermo Leyva Castellanos

Adilson Tadeu Basquerote

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316022>

CAPÍTULO 330

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE MEDICINA

Roberya Viana de Barros

Thayane Albuquerque Alves dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316023>

CAPÍTULO 435

A TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Adriane Vidal Vaz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316024>

CAPÍTULO 545

ATENÇÃO À SAÚDE DA PESSOA SURDA POR MEIO DA LIGA DE LIBRAS DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

Fernando Parahyba Diogo de Siqueira

Camila Albuquerque Colares

Letícia Silva Gurgel

Felipe Cavalcante Nunes

Iranise Ramalho Lima Martins

Terezinha Teixeira Joca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316025>

CAPÍTULO 653

CIDADANIA E MEIO AMBIENTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA BAIANA

Isabelle Pedreira Déjardin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316026>

CAPÍTULO 764**COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS**

Graciele Alice Carvalho Adriano

Ana Clarisse Alencar Barbosa

Mônica Maria Baruffi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316027>**CAPÍTULO 875****CONHECIMENTO DE ADOLESCENTES ESCOLARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DO PRESERVATIVO COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICAS SEXUAIS**

Luana Jeniffer Souza Duarte da Costa

Elvira de Santana Amorim da Silva Jordão

Maria Sandra Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316028>**CAPÍTULO 985****CONSCIENTIZA PET: UMA ABORDAGEM SOBRE ZONÓSES NA CIDADE DE SÃO MIGUEL DO ANTA-MG**

Camila Aparecida Martins

Allan de Carvalho Araújo

Ana Karolina Ferreira Araújo

Carla Cristina de Souza Pinto

Carlos Junior de Assis Estevão

Gabriele Lopes Knop

Giovana Martins da Silva

Gustavo Henrique Martins Moraes

Isabelly Gonçalves Messias

Jhenifer Caroline de Oliveira

Júlia Gabriela Andrade de Paula

Juliana Rodrigues Silva

Lucas da Silva Lopes

Luíza Silva de Farias

Michele Midori Koyama de Souza

Nayara Luiza Ribeiro

Sara Andrade Machado

Thatiana Ferraz Ferreira

Raphael de Souza Vasconcellos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9912316029>**CAPÍTULO 10..... 91****CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA 4ª REVOLUÇÃO INDUSTRIAL**

Olívia Cristina Vituli Chicolami

Rosana Helena Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99123160210>

CAPÍTULO 11 103

CONTRIBUIÇÕES DE AULAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA, EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS, AMAZONAS

Lucimara Aparecida Debrino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99123160211>

CAPÍTULO 12.....114

DESAFIOS E OPORTUNIDADES AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA

Luana de Mendonça Fernandes

Vanessa Barbosa Romera Leme

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99123160212>

CAPÍTULO 13..... 135

DIALOGANDO SOBRE OS SABERES MATEMÁTICOS PRESENTES EM ATIVIDADES DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

José Roberto Sousa de Alencar Filho

Daiana Estrela Ferreira Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99123160213>

CAPÍTULO 14..... 142

DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA E CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Vivian Simões

Germana Ponce de Leon Ramírez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99123160214>

CAPÍTULO 15..... 146

DISPUTAS DE NARRATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS: (DES)CONTRUÇÃO DA CATEGORIA ÍNDIO

Jaison Simas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99123160215>

CAPÍTULO 16..... 164

ESTATÍSTICA BÁSICA NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA E AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE CRÍTICA DE PESQUISAS E INDICADORES

Jean Franco Mendes Calegari

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99123160216>

CAPÍTULO 17..... 176

FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM EM AGROFLORESTA PEDAGÓGICA

Nádia Luz de Souza Lima

Maria Zitamar Pedro

Mariana Campos Lima

Gabriel Gonçalves Severino

Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99123160217>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 183

ÍNDICE REMISSIVO..... 184

DESAFIOS E OPORTUNIDADES AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA

Data de aceite: 01/02/2023

Luana de Mendonça Fernandes

Psicóloga, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestra em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira

Vanessa Barbosa Romera Leme

Psicóloga. Professora Adjunta no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

INTRODUÇÃO

Durante décadas as investigações no contexto escolar focaram ora aspectos relacionados ao bom rendimento acadêmico, notadamente notas e médias escolares, ora em dimensões comportamentais negativas, como agressividade, delinquência e hiperatividade (Long & Huebner, 2014). Contudo, nos últimos anos verifica-se um interesse dos pesquisadores em analisar aspectos positivos presentes nas escolas, tais como o clima escolar e o apoio social

dos estudantes (Berger et al., 2011). Corroborando essa tendência nas agendas das pesquisas, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1965) estabelece que as nações precisam fomentar políticas públicas para a promoção do bem-estar dos adolescentes. A saúde é definida pela OMS como “um estado completo de bem-estar físico, psíquico e social e não meramente a ausência de doença e incapacidade” (OMS, 1965). Tal entendimento de saúde enfatiza, portanto, os aspectos biopsicossociais que interagem na saúde mental ao longo de todo o ciclo vital. Nesse sentido, o contexto escolar é compreendido como um importante ambiente em que ocorrem trocas dinâmicas que podem promover o bem-estar e oportunizar um curso de desenvolvimento positivo, quando oferece recursos e apoio para tal (Ackar, Leme, Soares, & Yunes, 2019). Como os adolescentes passam a maior parte do seu tempo na escola, essa deve ser considerada em pesquisas e intervenções destinadas a promover a saúde mental dos alunos.

Os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e a adolescência são etapas que podem ser caracterizadas por oportunidades, mas também por desafios. Conforme Lima e Gomes (2016), a finalização do EF é um momento da trajetória escolar crítico na educação no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, em relação à permanência e à distorção idade-série. No ano de 2018, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), identificou que houve uma queda de matrículas para o EM e entre os anos de 2014 e 2018, o Brasil perdeu 1,3 milhão de estudantes matriculados. Porém, dependendo do contexto social esses alunos podem ser expostos a fatores de risco ou de proteção que dificultam ou promovem o seu desenvolvimento socioemocional (Alves & Dell’Aglío, 2015).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento - TBDH (Bronfenbrenner, 2011) é um aporte teórico-metodológico que possibilita uma compreensão plural e multifacetada da adolescência. Na concepção bioecológica, o desenvolvimento é interdependente e afetado pelos *processos proximais* (tais como relações entre pais e filhos, alunos e professores e entre pares), que ocorrem nos contextos imediatos (*microssistemas*) em que o adolescente participa ativamente (por exemplo, a família, a escola e vizinhança que juntos formam o *mesossistema*), pelas suas características biopsicológicas (tais como habilidades sociais e dificuldades comportamentais), pelos contextos mais externos que o adolescente não frequenta (como o trabalho dos pais - *exossistema*), pelos estereótipos, valores e crenças compartilhados na cultura (*macrossistema*) e pelas mudanças que ocorrem ao longo do tempo (*cronossistema*). Num olhar bioecológico os microssistemas família, escola e a comunidade são contextos que esses alunos estão diretamente ligados e têm relações face-a-face (Bronfenbrenner, 1979/2002). Durante os anos finais do EF, os estudantes encontram-se na adolescência e enfrentam novas demandas acadêmicas, interpessoais e emocionais. Desse modo, alguns estudos (Cerqueira-Santos, Neto, & Koller, 2014; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silveiras, 2010) compreendem a adolescência como uma etapa de *transição ecológica*, sendo essa multifatorial, multideterminada e influenciada pela cultura e tempo socio-histórico ao qual o sujeito em desenvolvimento encontra-se.

De acordo com a TBDH, fatores de riscos e proteção operam dentro de diferentes domínios ecológicos, incluindo o grupo de pares, família, escola e vizinhança, podendo levar a diferentes trajetórias no desenvolvimento. Define-se como *fatores de risco* aspectos da pessoa ou do seu contexto que tem a probabilidade levar a um resultado desfavorável no desenvolvimento, interrompendo o funcionamento normal (Wright, Masten, & Narayan, 2013). Os *fatores de proteção* são características individuais e/ou ambientais que diminuem ou evitam o impacto dos riscos, possibilitando as pessoas expostas aos mesmos a busca de alternativas para enfrentar situações adversas (Wright et al., 2013). Já a *vulnerabilidade* é a suscetibilidade individual ou de um sistema de apresentar resultados desfavoráveis ou indesejáveis no desenvolvimento (Masten, 2014). Nesse capítulo, escolheu-se utilizar as palavras indicadores de risco e proteção ao invés de fatores, na medida em que acreditamos serem processos dinâmicos e ativos na vida das pessoas e podem se modificar mediante

o contexto sociocultural e suas relações interpessoais (De Antoni, Barone, & Koller, 2007).

Bronfenbrenner (2011) define os *processos proximais* como as interações recíprocas entre a pessoa em desenvolvimentos e outras pessoas, objetos e símbolos presentes em seus ambientes imediatos e que têm um impacto mais direto sobre o desenvolvimento. Em um ambiente escolar, esses processos proximais incluem as interações dos alunos com colegas e adultos dentro da escola. Sendo assim, os recursos pessoais, as relações interpessoais nos microsistemas e a estrutura dos espaços podem afetar positiva ou negativamente esses estudantes (Hopson & Lee, 2011; Masten, 2014), como por exemplo, a violência dentro e fora da família, a falta de infraestrutura do bairro e da escola, a pobreza, o clima escolar, as múltiplas reprovações, o preconceito, a percepção de apoio social, as habilidades sociais e a autoeficácia. Com isso, os indicadores de proteção servem de anteparo para diminuir a vulnerabilidade desses alunos, contribuindo para que os mesmos deem continuidade nos estudos sem abandonar ou evadir da escola.

Dentre os indicadores de risco e de proteção e os recursos pessoais que foram identificados na literatura (Ackar et al., 2019; Alves & Dell’Aglío, 2015; Berger et al., 2011), o presente estudo focalizou alguns como mais proeminentes nos anos finais do EF. Assim, a seguir são apresentados alguns indicadores de risco (baixo desempenho escolar, violência, discriminação e preconceito) e de proteção (relações de amizade e professor-aluno) tanto proximais, que são os que ocorrem nas relações diretas (família, escola, professores, amigos, vizinhos) quanto os distais, que são aqueles que acontecem na comunidade no qual os alunos estão inseridos.

Indicadores de risco

Baixo desempenho escolar

O desempenho escolar é multideterminado e seu insucesso pode ser identificado pelas notas baixas, pela falta de competência acadêmica ao final do ano letivo, pela reprovação, pelo abandono e evasão escolar (Barros & Murgó, 2018). Em muitos casos, ocorre a culpabilização dos estudantes e sua estigmatização, acarretando a dificuldade de enfrentar os desafios após o fracasso acadêmico (Barros & Murgó, 2018; Ferraro & Ross, 2017; Filho & Araújo, 2017). Somado a isso, as notas baixas e as múltiplas reprovações baixas dos educandos diminuem sua motivação, suas habilidades acadêmicas (Coelho, Marchante & Jimerson, 2016) e sociais, sua autoeficácia geral e acadêmica, sua percepção de apoio social, contribuindo para a evasão e abandono ao final do EF (Achkar et al., 2019). Esses dados são corroborados pelo Inep (2018) nos quais a distorção idade-série aumenta na transição do EF para o EM e 11,1% dos alunos foram reprovados ao final do 9º ano do EF.

Violências na família e comunidade

Na literatura nacional (Hildebrand, Celeri, Morcillo, Zanolli, 2015; Silva & Dell’Aglío,

2016) e internacional (Arslan, 2017), a violência é identificada como um risco para o desenvolvimento e para saúde mental. Esses estudos identificaram que os alunos expostos a algum tipo de violência tendem a ter uma diminuição na competência social e no desempenho escolar. A violência dentro e fora da família pode ocorrer de várias formas e maneiras, como por exemplo, ameaça ou humilhação, agressão física e verbal, agressão e abuso sexual, exposição a drogas no ambiente, envolvimento ou acesso a situações ilegais (Dell’Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011). Também há as violências que são manifestadas sutilmente, como “brincadeiras” de mau gosto, apelidos vexatórios, piadas com atributos físicos, de gênero, orientação sexual, étnico-racial e ironia (Libardi & Castro, 2014).

Calza, Dell’Aglio e Castellá Sarriera (2016) relataram que a violência física dentro da família no contexto brasileiro é frequente e reproduzida como uma prática comum de correção de comportamento e resolução de conflitos entre pais e filhos. Outro tipo de violência que afeta os estudantes e seu desempenho são as ocorridas dentro e no entorno de suas comunidades, tais como o confronto armado entre facções devido ao tráfico de drogas (Araújo & Neto, 2018).

Discriminação e preconceito

O ambiente escolar pode ter um papel importante na atenuação do preconceito e da discriminação. No entanto, pode ser um espaço que produz e reproduz práticas preconceituosas e discriminatórias em seu cotidiano, acarretando problemas emocionais, diminuindo o desempenho escolar e a saúde mental dos alunos (Abreu, 2014). Define-se preconceito como um sistema de crenças, pensamentos, ações, atitudes, comportamentos, pensamentos, reflexões desrespeitosas e pré-concebidas contra uma pessoa, um grupo social ou uma comunidade (Dovidio, Major, & Crocker, 2000). Já a discriminação é a diferenciação, segregação, separação, distinção e formas de tratamento desigual dadas de maneira negativa com objetivo de distinguir pessoas, grupos sociais e comunidades, levando em consideração suas características raciais, de gênero, sexo, local onde residem, religião, condição socioeconômica e escolaridade (Dovidio et al., 2000).

Autores (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009) evidenciaram que no Brasil a discriminação de pessoas moradoras de áreas urbanas segregadas gera um conceito chamado “efeito-favela”. Isto é, habitantes de favelas tem sua ascensão social e sua territorialidade comprometida porque na maioria desses locais existem marcadores de raça e socioeconômicos pejorativos e excludentes (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009). Segundo Araújo e Neto (2018), a maioria dos trabalhadores residentes de favela tem dificuldade de obter emprego formal e possuem menores salários do que moradores de áreas urbanas regulares. Assim, para os autores o efeito dessa segregação é evidenciada desde o início da fase escolar, acarretando nos estudantes residentes de favelas uma desconfiança no sistema social e educacional e uma crença que as instituições sociais

não os asseguram um futuro melhor, com empregos melhores que de seus pais (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009). Desse modo, tal discriminação sofrida pelos estudantes tende a desmotivá-los nos estudos e pode contribuir para o baixo desempenho escolar (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009). Somado a isso, o preconceito racial é um fator que influencia negativamente no autoconceito, na autoestima e na saúde mental de estudantes negros e um dos efeitos pode ser o abandono escolar, a evasão e a distorção idade-série (Pereira & Santos, 2018).

Indicadores de proteção

Amizade

No período da adolescência os vínculos sociais e a rede de apoio transcendem o microsistema da família e as amizades expandem e se fortalecem (DeSouza, Rodriguez, & Antoni, 2014). Os laços de amizade são um fator de grande impacto nos comportamentos dos estudantes e esses podem potencializar ou reduzir sua qualidade de vida, dependendo das práticas sociais entre os pares (Alves & Dell’Aglío, 2015).

Os amigos podem auxiliar na regulação emocional, na modelação do comportamento e no enfrentamento de problemas intrapsíquicos e interpessoais (Zaki & Williams, 2013). No entanto, é preciso identificar como esses alunos estão se relacionando e de que maneira as amizades, o contexto familiar e escolar podem auxiliar e melhorar as relações interpessoais desses adolescentes e diminuir os riscos e agravos a saúde física e mental deles (Longhini, Rios, Peron, & Neufeld, 2017). Com isso, há a necessidade de ouvir por meio levantamento de demandas e intervenções os adolescentes e mapear a qualidade da interação social no contexto escolar (Longhini et al., 2017).

Relação professor-aluno

Recentes dados científicos indicam que para se obter um bom desempenho escolar é preciso que os estudantes aprendam a ter autoconfiança, autoeficácia, bom autoconceito e baixa ansiedade (Stankov & Lee, 2017). Existem vários fatores que auxiliam o processo ensino e aprendizagem, sendo que uma delas é a relação professor-aluno (Stankov & Lee, 2017). O suporte dos professores amplia o engajamento dos estudantes, promovendo comportamentos saudáveis (Achkar et al., 2019; Coelho & Dell’Aglío, 2018) e melhorando suas crenças de autoeficácia (Stankov & Lee, 2017).

Entende-se por crenças de autoeficácia um conjunto de conceitos que a pessoa tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade (Bandura, 1994). Uma das fontes de autoeficácia é a persuasão social, que é o reforço positivo verbal oriundo de pessoas significativas para o sujeito (Bandura, 1997). A persuasão social vinda dos professores é a que impacta com mais força as crenças de autoeficácia acadêmica, contribuindo para auxiliar os alunos com baixo desempenho escolar e com inúmeras reprovações a se manterem na escola (Arslan, 2017; Ahn, Usher, Butz, & Bring, 2016;

Bandura, 1997). Portanto, nota-se que o processo ensino-aprendizagem é nutrido pelas relações interpessoais como pais, professores e amigos, pois esses podem contribuir com o engajamento dos estudantes, levando ao bem-estar e ao sentimento de pertencimento na comunidade escolar (Coelho & Dell’Aglio, 2018; Stankov & Lee, 2017).

Clima escolar

Estudos identificaram que o clima escolar é um dos fatores que pode afetar positiva ou negativamente a saúde mental dos estudantes, sendo influenciado por todos que frequentam direta e indiretamente a escola (Berg & Cornell, 2016; Mann, Smith, & Kristjansson, 2015; Ribeiro, Ribeiro, & Tunice, 2018). Define-se o clima escolar como um conjunto de qualidades e ações que norteiam a escola (Berg & Cornell, 2016). Sendo assim, a infraestrutura da escola e da comunidade que ela está localizada, as políticas educacionais, a gestão escolar, as relações interpessoais, o programa político pedagógico, a segurança, disciplinas claras e regras justas, a cooperação dos pais, professores e alunos influenciam no clima escolar (Berg & Cornell, 2016).

Dentre os fatores que prejudicam o clima escolar, destaca-se o baixo desempenho acadêmico (Mann, Smith, & Kristjansson, 2015). Estudantes com notas baixas se sentem menos motivados, podem ter mais experiências negativas dentro e fora da escola, evadir ou abandonar os estudos e ter comportamentos disfuncionais (Mann, Smith, & Kristjansson, 2015). Outro aspecto que influencia negativamente o clima escolar é a violência (Ribeiro et al., 2018). Escolas localizadas em um ambiente violento, hostil e com riscos eminentes a saúde mental e física dos alunos e dos agentes escolares, podem fazer desse microsistema um local excludente e pouco investido pelo poder público e pela comunidade como um todo (Ribeiro et al., 2018). Por isso, o clima escolar é um constructo complexo, multifatorial e multideterminado e precisa ser analisado de maneira ampliada, de modo a considerar as políticas públicas que atendam as especificidades dos locais em que escola está inserida (Berg & Cornell, 2016; Mann et al., 2015; Ribeiro et al., 2018).

Família e comunidade

A literatura (Achkar, Leme, Soares, & Yunes, 2017; Eres & Bilasa, 2016) indica que os recursos e os processos que ocorrem nas relações interpessoais e nos contextos sociais influenciam com grande impacto o desenvolvimento de escolares nos anos finais do EF. Contextos saudáveis presentes na família e na comunidade podem ampliar a percepção de apoio e auxiliar positivamente o percurso acadêmico dos escolares, servindo de anteparo para que eles não abandonem ou evadam da escola (Alves & Dell’Aglio, 2015).

Entende-se como percepção de apoio social a maneira que um sujeito significa, interpreta e percebe suas relações e papéis sociais dentro dos ambientes que pertence e circula e esses irão influenciar seus sentimentos, pensamentos e comportamentos (Vaux & Harrison, 1985). A relação com membros da família, pares e professores, amigos podem proporcionar comportamentos de ajuste ou disfunção, melhora ou piora do seu desempenho

escolar, dependendo de como os alunos internalizam a qualidade desse apoio (Alves & Dell'Aglio, 2015; Geiger, 2017). Alguns estudos evidenciaram que os escolares com maior percepção de apoio e engajamento dos pais conseguem superar o preconceito, o baixo desempenho escolar e ampliam sua rede de apoio (Coelho & Dell'Aglio, 2018; Geiger, 2017). No entanto, estudantes com histórico de reprovação são mais culpabilizados, se sentem menos apoiados pela família e tendem a ter mais comportamentos disfuncionais (Mahendra, Donelli, & Marin, 2018). Sendo assim, a qualidade das relações interpessoais principalmente no contexto familiar e o apoio oriundo dele ajuda os estudantes a superarem suas dificuldades acadêmicas (Achkar et al., 2017), seguirem nos estudos e ter suas crenças de autoeficácia acadêmica e suas habilidades sociais fortalecidas e ampliadas (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Em conjunto com o contexto familiar, destaca-se o papel da comunidade na saúde mental dos adolescentes. Segundo McMillan e Chavis (1986) e Chavis, Hogge, McMillan e Wandersman (1986), o senso de pertencimento à comunidade é definido pela participação, influência, interação das necessidades e conexão emocional compartilhada entre os sujeitos moradores de um local ou frequentadores de espaços que possibilitam tais conexões. Sendo assim, a comunidade e as relações interpessoais contidas podem proporcionar suporte social, relações mútuas, processos de identificação, disponibilidade física e emocional e representatividade nos espaços coletivos, favorecendo o desenvolvimento saudável dos seus membros (McMillan & Chavis, 1986; Sarriera, Moura Jr., Ximenes, & Rodrigues, 2016). Alguns estudos indicam que a precarização dos espaços coletivos e a pobreza correlacionam negativamente com o senso de pertencimento à comunidade (Nepomuceno, Barbosa, Ximenes, & Cardoso, 2017; Estanislau, Feitosa, Ximenes, Silva, Araújo, & Bomfim, 2018). No entanto, lugares com pouca infraestrutura podem proporcionar a reciprocidade, a ajuda coletiva, a partilha e o enfrentamento de situações de humilhação e/ou vergonha, pois a vizinhança tende a se apoiar devido à falta de recursos e ao pouco auxílio do poder público (Estanislau et al., 2018). Portanto, a comunidade pode exercer um papel importante no desenvolvimento dos alunos ao final do EF, proporcionando locais de bem-estar e suporte social mesmo na adversidade.

Como visto, os anos finais do EF apresentam altas taxas de evasão, abandono e reprovação escolar (Faissol & Bastos, 2016; Lima & Gomes, 2016), que afetam negativamente o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e sua saúde mental. No entanto, faltam estudos nesse momento acadêmico, principalmente investigações qualitativas que analisam a perspectiva dos alunos frente aos desafios. Por isso, é importante identificar pensamentos, sentimentos e ações dos estudantes ao final do EF para poder criar planos de ação a nível do microsistema escolar, como por exemplo, intervenção com alunos e professores que estejam próximas da realidade das comunidades escolares. Assim, o presente estudo teve por objetivo investigar as percepções de alunos do 7º, 8º e 9º ano sobre os desafios e as oportunidades acadêmicas e interpessoais presentes em diversos

contextos (família, escola e comunidade), que surgem ao final do EF e podem impactar na sua saúde mental.

MÉTODO

Participantes

O estudo tem caráter exploratório e utilizou uma abordagem qualitativa e a técnica de coleta de dados com grupo focal (Gatti, 2005). Participaram com 20 estudantes, sendo 13 meninas e sete meninos, com idades entre 13 e 16 anos ($M=14,35$ anos; $DP=0,88$). Desses, participaram 10 alunos do 9º ano, sete do 8º ano e três do 7º ano, que frequentavam uma escola municipal, localizada dentro um complexo de favelas, na cidade do Rio de Janeiro. Todos os participantes eram provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico. Desses 20 alunos, 13 de autodeclararam como pardos, três como negros e quatro da cor branca. Em relação à escolaridade do cuidador, 11 tinham o EF incompleto e seis tinham o EF completo e três tinham ensino médio incompleto.

Instrumentos

Roteiro semiestruturado. Instrumento desenvolvido para o presente estudo com o objetivo de investigar indicadores de risco e proteção de alunos do final do EF, durante o grupo focal. Apresenta perguntas abertas norteadoras que visam estimular a reflexão e a discussão entre os participantes sobre os seguintes temas, por exemplo: apoio social (Vocês acham que seus familiares te apoiam? Por quê? De que forma?); clima escolar (Todo mundo é tratado igual nesta escola? Por quê?); percepção de preconceito (Vocês sofrem algum tipo de discriminação por estudarem aonde estudam? Por morar aqui na favela?); baixo desempenho escolar (Vocês já tiraram alguma nota baixa? Por causa disso, já sofreram algum tipo de repreensão?); exposição à violência na família e extrafamiliar (Vocês já sofreram algum tipo de agressão física ou psicológica? De que forma? Como se sentiram? Buscaram ajuda? Onde? Como?).

Questionário com informações demográficas. É um instrumento elaborado para esse estudo com intuito de investigar as características sociais e demográficas dos participantes e suas famílias. A investigação demográfica está dividida em dois tópicos: (1) Dados dos alunos: idade; sexo; cor; ano escolar; se já havia reprovado de ano, qual ano e quantas vezes; tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; (2) Informações sobre a família: quantas pessoas moram com o participante; quem mora; escolaridade da mãe e do pai.

Diário de campo. Consiste em uma técnica de registro de dados que permite ao pesquisador participar do cotidiano dos sujeitos, ampliando a observação das várias formas de expressão dos sujeitos (Frizzo, 2010). Na presente pesquisa foram registrados sistematicamente pela pesquisadora, em um caderno, os dados obtidos desde o primeiro

contato com a instituição escolar até o encerramento do contato. Nesse diário foram anotadas as descrições e falas dos participantes, bem como percepções e sentimentos da pesquisadora, para avaliar a compreensão e o engajamento dos participantes no grupo focal.

Procedimentos

Coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com o Parecer nº 2.915.551, CAAE: 83080817.9.0000.5282. No final de junho de 2018 foi realizado o contato com a escola, escolhida por conveniência, para apresentar o grupo focal. Essa escola fica situada dentro de um complexo de favelas com índices elevados de violência, IDH de 0,75, renda per capita de 187,25 reais, alguns pontos do complexo não possuem rede de água, esgoto e pouco ou nenhum acesso a transporte público (IBGE, 2018; DataRio, 2018). A escola fica localizada entre duas favelas que contêm facções rivais, impedindo em alguns momentos que as aulas ocorressem devido ao confronto entre traficantes e a polícia militar, que no momento da coleta fazia uma intervenção.

Tendo obtido a permissão da escola para a realização do grupo focal, foi feito o convite para os alunos participarem do estudo. Na sequência, foi apresentado nas salas de aulas os objetivos da pesquisa e como seria a coleta de dados do grupo focal, explicando os procedimentos e ressaltando o sigilo das informações aos estudantes. Para os alunos que demonstraram interesse em participar, foi entregue duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento. Foi solicitado que os alunos entregassem os termos assinados por seus responsáveis e por eles para os coordenadores pedagógicos, que foram repassados à pesquisadora antes da coleta de dados. A escola cedeu um horário de uma disciplina eletiva, que ocorre sempre no segundo semestre do ano eletivo, para que o grupo focal pudesse acontecer. No dia combinado, a pesquisadora realizou o grupo focal no período da tarde, numa sala de aula organizada de modo que os alunos estivessem dispostos em círculo, objetivando que todos se observassem e se ouvissem.

Antes de iniciar as atividades, foi solicitada a permissão dos escolares para a gravação em áudio do encontro, sendo expostas as questões éticas e considerações a respeito do anonimato e sigilo. O grupo focal é uma técnica utilizada para a compreensão de discursos que são construídos coletivamente (Borges & Santos, 2012) e no presente estudo teve seguinte estrutura: (1) Estabelecer *rapport*, explicar os objetivos e procedimentos da técnica de grupo focal; (2) Relatar as questões éticas, que estruturavam a aplicação do grupo; (3) Dinâmica de aquecimento para aproximar os participantes, que consistiu em um jogo em que cada participante deveria passar uma bola para outro ao som de uma música. Quando a música era desligada quem estava com a bola apresentava-se dizendo o nome, idade e o que gostava de fazer ou uma qualidade; (4) Apresentação das

questões centrais que nortearam a discussão dos temas, começando pelos indicadores de proteção; (5) Encerramento com síntese dos conteúdos abordados, agradecimento pela participação e informações acerca da possibilidade de se conversar privadamente com a pesquisadora sobre sentimentos e pensamentos que emergiram durante o grupo. Ao final do grupo foi realizada uma confraternização com lanche, na qual se buscou criar um momento descontraído para o recebimento do feedback.

Análise de dados

As falas dos participantes obtidas no grupo focal foram gravadas e transcritas em sua íntegra, em um arquivo denominado de “Transcrição_Base”. Em seguida, a transcrição passou por uma revisão ortográfica e de conteúdo, gerando o arquivo “Transcrição_Final”, no qual foram substituídas as gírias e retiradas as falas da pesquisadora, além de frases sem sentido próprio (Ratinaud, 2009). Para as análises qualitativa e quantitativa do *corpus* textual utilizou-se o *software* livre IRAMUTEQ (*Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que possibilita a utilização de técnicas que variam desde análises lexicais clássicas até análises multivariadas, como a classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvem de palavras (Ratinaud, 2009). Devido a necessidade substancial de texto que o *software* de análises requer, optou-se por agrupar as falas pelos temas abordados, de modo a considerar a integridade de cada questão levantada pelos alunos dos anos finais do EF. Por fim, esse último *corpus* foi salvo no formato texto (.txt) e na codificação UTF-8. No presente trabalho, optou-se pela utilização da análise de classificação hierárquica descendente, que agrupa e organiza graficamente de acordo com sua frequência (Ratinaud, 2009). Essa análise permite a construção de modelo analítico composto por categorias que corresponderam às classes de palavras geradas pelo *software* IRAMUTEQ.

A análise interpretativa do *corpus* se deu pelo uso da Análise de Conteúdo (Bardin, 1979), por essa ser quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa considera a frequência das palavras que se repetem no conteúdo do texto, já na qualitativa investiga-se um conjunto de características em um determinado fragmento do conteúdo (Bardin, 1979).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções dos alunos do 7º, 8º e 9º ano sobre os desafios e as oportunidades acadêmicas e interpessoais presentes em diversos contextos (família, escola e comunidade), que surgem ao final do EF e podem impactar na sua saúde mental. A reflexão coletiva e a discussão dos indicadores de risco e de proteção presentes no contexto familiar, escolar e comunitário, durante o grupo focal, tornou possível a identificação dos recursos pessoais e contextuais dos escolares nos anos finais do EF.

No *corpus* proveniente da transcrição dos grupos focais, foi observado 5.662

ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 639 palavras distintas e 295 com uma única ocorrência. Além disso, o *corpus* foi constituído por 10 textos, separados em 156 unidades de contexto, sendo que, por meio de classificações hierárquicas descendentes de segmentos de texto, 151 indicaram semelhança no vocabulário dos cinco temas resultantes (96,79%). O conteúdo analisado foi categorizado em sete classes: Classe 1 “Relação Professor-Aluno”, com 24 segmentos de texto (15,89%); Classe 2 “Baixo desempenho escolar”, com 20 segmentos de texto (13,25%); Classe 3 “Amizade”, com 25 segmentos de texto (16,56%); Classe 4 “Comunidade e Família”, com 20 segmentos de texto (13,25%); Classe 5 “Clima escolar”, com 16 segmentos de texto (10,60%); Classe 6 “Violência”, com 27 segmentos de texto (17,88%); e Classe 7 “Discriminação e Preconceito”, com 19 segmentos de texto (12,58%).

Na Figura 1, observa-se que o *corpus* textual “Indicadores protetivos e de risco ao final do Ensino Fundamental”, gerado pelo grupo focal e que se divide em uma classe isolada denominada “Discriminação e Preconceito” e no *subcorpus* A. O *subcorpus* A “Estudantes”, subdivide-se em outros dois *subcorpus* B (“Escola”) e C (“Adolescências”). O *subcorpus* B gerou duas classes, “Relação Professor-Aluno” e “Baixo desempenho escolar”, enquanto o *subcorpus* C se ramifica em uma classe isolada (“Violência”) e na subclasse D (“Apoio Social”). A subclasse D (“Apoio social”) se subdivide em uma classe isolada que é “Clima Escola” e no *subcorpus* E (“Relações interpessoais”) que, por fim, se subdivide nas classes “Amizade” e “Comunidade e Família”. Essa análise identificou uma convergência das características empíricas em torno dessas sete categorias, que serão descritas a seguir.

Em relação ao conteúdo, a classe 6 (f = 27 ST), chamada de “Violência”, é a mais expressiva do conteúdo do grupo focal. Os elementos relacionados a essa classe foram: sofrer; agressão; preconceito; comunidade; ameaça; apanhar; psicológico; físico. Essa categoria mostra os significados atribuídos a percepção dos alunos sobre a violência vivida dentro e fora da família. Algumas falas dos estudantes auxiliam compreender o conteúdo da classe e o contexto de seus elementos: “*Eu já **apanhei** com fivela do sinto. Tudo que tiver na frente da minha mãe ela taca em mim. Um dia eu escondi o pau para ela não me bater, aí ela pegou a mangueira do bujão de gás e deu em mim (Menina)*”; “*Já **sofri preconceito**, mais fora da escola e com uma menina da escola. Ela começou a mostrar no livro de ciências uma foto de um macaco e disse que eu era um macaco, igual o do livro (Menino)*”; “*Eu **sofro preconceito** por morar aqui, quando eu vou assistir um jogo no Maracanã, eles sempre tratam a gente diferente. Ficam olhando (Menina)*”.

A classe “Violência” pode ter sido a mais prevacente devido à realidade social dos participantes provenientes de um complexo de favelas na cidade do Rio de Janeiro. Segundo dados da Plataforma Fogo Cruzado, no ano de 2018, 194 escolas foram afetadas e chegaram a fechar por mais de dois dias consecutivos por causa dos confrontos entre policiais e traficantes. Registrou-se mais de 342 tiroteios no raio de 100 metros de escolas

e creches na região metropolitana do Rio de Janeiro e desses 304 ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, durante os 200 dias de aulas do ano letivo de 2018. Houve um aumento de 224% do índice de tiroteios perto de escolas entre os anos de 2017 e 2018 na região metropolitana do Rio de Janeiro. Desse modo, os dados obtidos com o grupo focal mostraram que a violência urbana está presente no cotidiano de estudantes moradores de favelas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Associado a isso, a família fica vulnerável e as práticas educativas podem ficar autoritárias. Isso ocorreria porque os familiares teriam medo que os estudantes ao abandonar a escolar pudessem ser aliciados pelo narcotráfico ou as meninas engravidassem, como visto nas classes “Comunidade e Família” e “Reprovação”. A literatura corrobora com esses dados (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009), pois o medo dos familiares é que a violência e falta de atividades extracurriculares de qualidade na vizinhança possam influenciar negativamente os comportamentos dos adolescentes e os colocarem em situação de risco. Por isso, alguns pais recorreriam às estratégias educativas violentas como forma de disciplina (Calza, Dell’Aglio, & Castellá Sarriera, 2016)

A classe 3 (f = 15 ST), denominada de “Amizade”, é a segunda mais expressiva. Os elementos relacionados a essa classe foram: amigo; gosto; pedir; afim; falar; desenrolar; sempre; desculpa; sentimento. Nessa categoria observa-se as relações entre pares, assim como algumas dificuldades interpessoais. A seguir, algumas falas que evidenciam os conteúdos e os contextos dos elementos, com as respectivas classes e subclasses de habilidades sociais: “Quando meus **amigos** estão afim de alguém, eu **desenrolo** para eles (Menino)”; “Quando to **afim** de alguém eu não tenho medo, eu fico demonstrando até ele perceber, e caso não perceba eu desisto e não falo diretamente (Menina)”; “Meus problemas eu conto para minha melhor **amiga** (Menina)”; “Perdi a amizade de uma amiga por não consegui **pedir desculpas** (Menina)”; “Jamais consigo dizer não para os **amigos**. Mesmo quando eles me abandonam (Menina)” “Não consigo **falar** que não gostei, não consigo (Menina).” Nota-se que alguns estudantes relataram dificuldades em algumas habilidades sociais, tais como pedir desculpa e negar pedidos que poderão ser promovidas em intervenções. De fato, as relações com pares podem ser positivas e configurar-se como fonte de proteção, mas também podem favorecer o surgimento ou a manutenção de dificuldades socioemocionais (Ackar et al., 2019; Longhini et al., 2017; Zaki & Williams, 2013).

Na sequência a classe 1 (f = 23 ST), intitulada de “Relação Professor-aluno”, os elementos textuais mais significativos foram: aprender; matéria; forma; explicar; professor; capacidade. Nessa classe nota-se aspectos da relação professor-aluno, como pode ser verificado a seguir: “Os **professores** estressados explicam melhor. Porque eles ficam falando agora vocês vão **aprender**, aí com eles gritando preste atenção. Quando ele grita é até melhor, aí todo mundo cala a boca e presta atenção nele (Menina)”; “Depende da **forma** como o **professor explica**, o stress do **professor** atrapalha eu aprender (Menino)”; “Eu confio na minha **capacidade**, mas tenho preguiça (Menina)”. Os resultados das classes “Amizade” e “Relação professor-aluno” são corroboradas com a literatura pois amigos e

professores são fontes de apoio social significativos nessa fase de desenvolvimento (Coelho & Dell’Aglío, 2018; Geiger, 2017). A percepção de apoio social de professores e amigos são uma fonte importante para suas crenças de autoeficácia, influenciando sua capacidade de aprendizagem perante as adversidades da vida escolar (Achkar et al., 2017; Kokkinos & Kipritsi, 2012).

A classe 4 (f = 9 ST) foi denominada de “Comunidade e Família” e se refere a questões que acontecem no ambiente na comunidade e nas relações interpessoais familiares e com vizinhos. Os elementos textuais mais expressivos foram: vizinho; contar; casa; família; problema; sair; muito; tiro. A seguir alguns relatos: “Quando aconteceu a intervenção militar, se eu precisasse me refugiar em algum lugar, eu vou entrando mesmo na **casa** dos meus **vizinhos** para poder fugir do perigo e ninguém impede, deixa entrar (Menina)”; “Quando o **tiro** acontece, tem uma favela aqui dentro, que ninguém **conta** com os **vizinhos** nessa hora, porque todos saem para saber o que está acontecendo e isso dá ruim depois (Menino)”; “**Família** ao mesmo tempo é união e desunião (Menino)”; “**Família** é minha mãe, ela fecha comigo, mas dependendo do **problema** eu guardo e não conto (Menino)”; “Dependendo dos assuntos os **amigos** apoiam e a **família** não, minha mãe não apoia. Ela não apoia em nada e ainda diz que vai me bater se eu namorar (Menina)”.

A literatura indica que quanto mais forte e ampla for a rede de apoio social percebida pelos alunos melhor será seu desenvolvimento, principalmente nos anos finais do EF e nas transições desenvolvimentais que eles tiverem (Achkar et al., 2019). A presença conjunta de apoio social de familiares e amigos e vizinhos, segurança nas localidades, dentre outros, auxiliam na promoção de um desenvolvimento humano mais saudável e mais potente em termos de possibilidades e recursos instrumentais e afetivos (Nepomuceno et al., 2017; Estanislau et al., 2018). Ou seja, a comunidade e as relações sociais contidas nos diversos sistemas podem fomentar a saúde mental em estudantes. Nessa direção, a vizinhança conter recursos e processos desenvolvimentais positivos, mas isso dependerá de como são suas estruturas, como por exemplo, o ambiente físico adequado, a presença de espaços saudáveis de convivência, a segurança e a existência de relações interpessoais positivas (Sarriera et al., 2016). Bronfenbrenner (2011) sinaliza a importância de entendermos o desenvolvimento no contexto social e que este necessita de relações recíprocas e de processos proximais saudáveis que motivem o sujeito e promovam recursos intra e extra psíquicos para processos de saúde mental ao longo da vida.

No caso da classe 2 (f = 17 ST), denominada “Baixo desempenho escolar”, verifica-se a relação que os alunos possuem com as notas. Os elementos textuais mais expressivos foram: escolar; desempenho; mal; causa; melhorar; sentir; conseguir; medo; ano; ficar; reprovar. Exemplos de falas: “Eu me **sinto mal** por causa do meu **desempenho escolar** e **fico** com **medo** por causa da nota baixa (Menino)”; “Quando tiro nota baixa eu **fico** com **medo** e aí penso que vou colar mais (Menina)”; “Eu já **fiquei** com **medo** da disciplina por causa de nota baixa (Menino)”; “Minha mãe falou que se eu **reprovar** de ano

eu irei passar o Natal com a camisa da escola (Menina)". As falas dos alunos parecem demonstrar que o desempenho insatisfatório nas notas e provas é atribuído unicamente ao esforço dos próprios estudantes. Nenhum deles fez referência as possíveis influências das práticas de ensino dos professores ou mesmo com as condições físicas da escola. Embora o desempenho escolar seja multideterminado, os achados do grupo focal vão ao encontro das pesquisas que encontraram que os estudantes por serem culpabilizados pelo seu fracasso escolar, sentem-se desmotivados, com baixa autoestima e autoeficácia, ficando mais propenso a abandonar e evadir da escola (Barros & Murgo, 2018; Coelho et al., 2016; Ferraro & Ross, 2017; Filho & Araújo, 2017). Portanto, é importante que intervenções sejam realizadas com professores, orientadores e supervisores educacionais para esclarecer sobre a característica multifatorial do desempenho escolar, assim como promover competências técnicas e interpessoais por meio, por exemplo, de habilidades sociais educativas.

Na sequência, a classe 7 (f = 19 ST), denominada de "Discriminação/preconceito", traz as percepções dos escolares quando estão em ambientes fora da família e teve como elementos textuais mais significativos: roubar; segurança; seguir loja; loja A; achar; entrar. Temos como exemplo as seguintes falas: *"Eu percebo que quando estou no shopping as pessoas **acham** que vou **roubar** (Menino)"; "Quando entra na **loja A**, você é seguido o tempo todo (Menina)", "Quando circulo na cidade percebo que olham diferente, eles **acham** que nós vai **roubar** ou matar, tipo ladrão safado (Menino)"; "Minha mãe já disse que já percebeu preconceito por morar na comunidade, uma vez ela foi fazer um cartão em uma **loja** e quando ela deu o endereço a mulher negou o cadastro. Igual carro de aplicativo, não entra aqui, se entra é porque é morador daqui (Menina)". Nota-se que esses alunos associaram o preconceito sofrido dentro e fora da favela como violência também. Esse achado está alinhado com estudos que mostraram que moradores de áreas urbanas sofrem preconceito por habitarem nesses locais e isso prejudica inclusive sua mobilidade urbana dentro das cidades (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009). As falas da classe "Discriminação/Preconceito" ratificam isso, pois os estudantes perceberam que são discriminados quando circulam em locais fora da favela e observaram que seus pais também já sofreram preconceito e discriminação. Sendo assim, sofrer discriminação e preconceito em diferentes microssistemas podem afetar negativamente as características biopsicossociais desses alunos. Bronfenbrenner (2011) relata que o desenvolvimento humano é fruto de uma articulação entre a pessoa e os ambientes sociais, ou seja, há uma interação sinérgica entre continuidades e mudanças do sujeito e seus contextos sociais. Para que essa interação seja saudável há de se ter atividades, atitudes e características instigadoras em todos os contextos sociais e nas relações interpessoais ao longo da vida (Bronfenbrenner, 2011). Assim, é importante intervenções realizadas com esses estudantes considerem seu contexto de opressão, exclusão e ausência de políticas públicas, de modo a promover estratégias de enfrentamento coletivas que envolvam a escola e a comunidade.*

Por último, temos a classe 5 (f = 16 ST), denominada “Clima Escolar”, que indica como as relações interpessoais acontecem no ambiente escolar com os seguintes elementos textuais: escola; aqui; estudo; aluno; desistir; pensar. A seguir, apresentam-se exemplos de falas: “*Os **alunos aqui da escola se xingam, ninguém respeita ninguém (Menina)***”; “*Os **alunos aqui da escola falam muito palavrão e se xingam (Menino)***”; “*Eu já **pensei em desistir dos estudos por causa das dificuldades aqui da escola (Menina)***”; “*Eu já **pensei em desistir dos estudos porque não vale a pena não, e só fico porque minha mãe obriga (Menina)***”. Os resultados nessa classe evidenciaram certa hostilidade entre os alunos e devido a isso alguns até pensaram em desistir. Conforma alguns autores violências sutis e explícitas, como xingamentos, encontradas tanto nessa classe como na “Violência” e “Discriminação e Preconceito” podem contribuir para o abandono ou evasão da escola (Berg & Cornell, 2016; Libardi & Castro, 2014; Ribeiro et al., 2018). Por sua vez, o bom clima escolar e a percepção de apoio social podem melhorar as crenças de autoeficácia dos alunos (Bavazian, Sepahvandi, & Ghazanfari, 2018), principalmente quando se tem alguma reprovação (Coelho & Dell’Aglia, 2018). Os estudantes no período da adolescência estão expostos a indicadores de risco e proteção, assim, a escola, as amizades, a família e a comunidade podem ser fontes positivas se as relações interpessoais contidas nesses microsistemas forem saudáveis e funcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo baseado numa metodologia qualitativa contribuiu para refletir acerca da importância de pensar a realidade dos estudantes provenientes de contextos sociais vulneráveis, a partir das suas percepções sobre os desafios e oportunidades presentes anos finais do EF. Assim, os achados dessa pesquisa identificaram fontes potentes em diversos microsistemas que podem favorecer o bom desenvolvimento e a saúde mental dos alunos ao final do EF, tais como as amizades, as relações entre professor e aluno, com a comunidade e a família.

No entanto, tais indicadores de proteção devem ser compreendidos como multifatoriais e multideterminados e precisam ser analisados dentro do contexto vulnerável que são as favelas onde os participantes residiam. Portanto, futuras intervenções com essa população devem se atentar para tais especificidades, considerando que aspectos tanto do desempenho acadêmico quanto interpessoal e emocional são atravessados por práticas sociais excludentes e discriminatórias, assim como pela ausência ou precariedade de serviços públicos básicos em segurança, educação, lazer e saúde.

Um dos limites dessa pesquisa é que as informações coletadas com essa amostra, escolhida por conveniência, se refere a alunos pertencentes a um contexto social marcado por pobreza e violência em um único local na cidade do Rio de Janeiro. Como sugestões para estudos futuros, destaca-se a importância de contemplar estudantes de outras

realidades sociais. Somado a isso, seria importante realizar grupos focais com os familiares, professores, com pessoas que trabalham em associações de moradores e algum serviço de saúde oferecido na localidade para mapear a comunidade escolar como um todo. Os resultados do presente estudo poderão auxiliar pesquisadores a realizarem intervenções com adolescentes que se encontram nos finais do EF e, assim, criar estratégias que façam com que esses alunos possam permanecer e concluir seus estudos na escola, rompendo com o ciclo intergeracional da pobreza e da baixa escolarização.

APOIO FINANCEIRO

CAPES e FAPERJ/JCNE

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. R. S. (2014). Como as relações raciais influenciam a prática pedagógica de professores num espaço escolar? *Pesquisa e Debata em Educação*, 4(1), 62-81. Retrieved from: <http://www.revistappgp.caeduffj.net/index.php/revista1/article/view/85>
- Achkar, A. M. N. El., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 417-426. doi:10.1590/2175-35392017021311151
- Achkar, A. M. N. El., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2019). Satisfação com a vida e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, 24(2), 323-335. doi:10.1590/1413-82712019240209
- Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modeling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 112-136. doi:10.1111/bjep.12093
- Alves, C. F., & Dell'Aglio, D. D. (2015). Apoio social e comportamentos de risco na adolescência. *Psico*, 46(2), 165-175. Retrieved from: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/18250/0>
- Araújo, J. R., & Neto, R. D. M. S. (2018). A qualidade do ambiente urbano afeta o desempenho escolar? Uma análise do caso das favelas da cidade do Recife. *Revista Econômica do Nordeste*, 49(4), 161-181. Retrieved from: <https://ren.emnuvens.com.br/ren/article/view/887>
- Arslan, G. (2017). Psychological maltreatment, social acceptance, social connectedness, and subjective well-Being in adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 1-19. doi: 10.1007/s10902-017-9856-z
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Retrieved from: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Worth.

- Barros, L. O., & Murgo, C. S. A (2018). A escola dos alunos reprovados: Um estudo qualitativo. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 13(3), 1-16. Retrieved from: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3106
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139. doi: 10.1037/spq0000132
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. doi: 10.1590/S0102-79722011000200016
- Borges, C. D., & Santos, M. A. (2012). Aplicações da técnica do grupo focal: Fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista SPAGESP*, 6(1), 74-80. Retrieved from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Burgos, M. B.; & Paiva, A. (2009). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Calza, T. Z., Dell'Aglio, D. D., & Castellá Sarriera, J. (2016). Direitos da criança e do adolescente e maus-tratos: Epidemiologia e notificação. *Revista da SPAGESP*, 17(1), p. 14-27. Retrived from: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/159325>
- Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C. M., & Koller, S. H. Adolescentes e adolescências. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & Koller, S. H. (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes, Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 17-29). Vol. 1. Artmed: Rio de Janeiro.
- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W., & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswik's lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 24-40. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:1<24::aid-jcop2290140104>3.0.co;2-p
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2016). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal Youth Adolescence*, 46 (3), 558-569. doi:10.1007/s10964-016-0510-6
- Coelho, C. C. D. A., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 621-629. doi: 10.1590/2175-35392018038539
- DataRio. (2018). Índice de desenvolvimento humano. Retrived from: <http://www.data.rio/>
- De Antoni, C., Barone, L. R., & Koller, S. H. (2007). Indicadores de risco e de proteção em famílias fisicamente abusivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (2), 125-132. Retrived from: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20539>

- Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: Uma nova proposta. In D. Dell'Aglio, & S. Koller (Orgs.), *Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DeSousa, D. A., Rodríguez, N. S., & De Antoni, C. (2014). Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes, Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 118-131). Vol. 1. Artmed: Rio de Janeiro.
- Dovidio, J. F., Major, B., & Crocker, J. (2000). Stigma: Introduction and overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, & J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 1-28). New York: Guilford Press.
- Estanislau, M. A., de Souza Feitosa, M. Z., Ximenes, V. M., Silva, A. M. S., de Araújo, M. S., & Bomfim, Z. Á. C. (2018). Apoio social: Modo de enfrentamento às vivências de humilhação e de vergonha em contextos de pobreza. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(2), 1-17. Retrieved from: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2968/1908
- Eres, F., & Bilasa, P. (2016). Middle school students' perceptions of the quality of school life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175. doi: 10.5539/jel.v6n1p175
- Faissol, K., & Bastos, M. C. (2015). Projecto Refazer: Uma reflexão da reprovação a partir do olhar do aluno. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1), 201-210. Retrieved from: <http://dspace.lis.ulusiada.pt/handle/11067/1335>
- Ferraro, A. R., & Ross, S. D. (2017). Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227164. doi: 10.1590/s1413-24782017227164
- Filho, R. B. S., & Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: Fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35-48. doi: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527
- Frizzo, K. R. (2010). Diário de campo: Reflexões epistemológicas e metodológicas. In J. C. Sarriera, & E. T. Saforcada (Orgs.), *Introdução à Psicologia Comunitária: Bases teóricas e metodológicas* (pp. 169-187). Porto Alegre: Sulina.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Geiger, B. (2017). Sixth graders in Israel recount their experience of verbal abuse by teachers in the classroom. *Child abuse & neglect*, 63(1), 95-105. doi: 10.1016/j.chiabu.2016.11.019
- Hildebrand, N. A., Celeri, E. H. R.V., Morcillo, A. M., & Zanolli, M.L. (2015). Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 213-221. doi: 10.1590/1678-7153.201528201
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.07.006
- INEP (2018). *Indicadores educacionais*. Retrieved from: <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). *Atlas do Desenvolvimento Humano das Cidades*. Retrieved from: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama>

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education, 15*(1), 41-58. doi: 10.1007/s11218-011-9168-9

Libardi, S. S., & de Castro, L. R. (2014). Violências "sutis": Jovens e grupos de pares na escola. *Fractal: Revista de Psicologia, 26*(3), 943-962. doi: 10.1590/1984-0292/1237

Lima, M. R., & Gomes Alves, F. O. A. (2016). Democratização da permanência na escola: Uma análise exploratória para o Estado do Rio de Janeiro. *Anais*, 1-14. Retrieved from: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2824/2706>

Long, R. F., & Huebner, E. S. (2014). Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research, 7*(1), 671-694. doi: 10.1007/qs12187-013-9231-5

Longhini, L. Z., Rios, B. F., Peron, S., & Neufeld, C. B. (2017). Caracterização das habilidades sociais de adolescentes em contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 13*(2), 131-137. doi: 10.5935/1808-5687.20170018

Mahendra, F. M., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2018). Compreendendo o ambiente familiar no contexto da reprovação escolar de adolescentes. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11*(1), 45-60. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100005

Mann, M. J., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2015). Improving academic self-efficacy, school connectedness, and identity in struggling middle school girls: A Preliminary Study of the REAL Girls Program. *Health Education & Behavior, 42*(1), 117-126. doi: 10.1177/1090198114543005

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development, 85*(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev.12205

McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 6-23. doi: 10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I

Nepomuceno, B. B., Barbosa, M. S., Ximenes, V. M., & Cardoso, A. A. V. (2017). Bem-Estar Pessoal e sentimento de comunidade: Um estudo psicossocial da pobreza. *Psicologia em Pesquisa, 11*(1), 74-83. doi: 10.24879/2017001100100214

Organização Mundial da Saúde - OMS (1965). *Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la OMS* (Informe técnico n° 308). Genebra. Retrieved from: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/38485>

Pereira, J. B., & dos Santos, W. D. (2018). Raça, racismo e a constituição da criança negra no contexto escolar: Diálogo entre conceitos e vivências. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS, 4*(3), 20. Retrieved from: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/5326>

Plataforma Fogo Cruzado (2018). *2018: 342 tiros/disparos de arma no grande rio foram próximos à escolas*. RETRIVED FROM: <HTTPS://FOGOCRUZADO.ORG.BR/342-TIROTEIOS-DISPAROS-DE-ARMA-DE-FOGO-NO-RIO-FORAM-PROXIMOS-DE-ESCOLAS-EM-2018/>

Ratinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software]. Retrieved from: <http://www.iramuteq.org>

Ribeiro, S. L. S., Ribeiro, M. T. D. M., & Tunice, L. M. D. C. (2018). A influência da cultura e do clima escolar na construção e fortalecimento da cultura de paz. *Educação, Cultura e Comunicação*, 9(17). Retrived from: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/view/2003>

Rodríguez, S. N., & Damásio, B. F. (2014). Desenvolvimento da identidade e do sentido de vida na adolescência. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes: Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 30-41). Vol. 1. Artmed: Rio de Janeiro.

Sarriera, J. C., Moura Junior, J. F., Ximenes, V. M., & Rodrigues, A. L. (2016). Sentido de comunidade como promotor de bem-estar em crianças brasileiras. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(1), 106-116. Retrived from: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/159187>

Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silvaes, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. doi: 10.1590/S0102-37722010000200004

Stankov, L., & Lee, J. (2017). Self-beliefs: Strong correlates of mathematics achievement and intelligence. *Intelligence*, 61, 11-16. doi: 10.1016/j.intell.2016.12.001

Vaux, A., & Harrison, D. (1985). Support network characteristics associated whit support satisfaction and perceived support. *American Journal of Community Psychology*, 13(3), 245-268. Retrived from: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00914932>

Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Edition ed., pp. 15-37). New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_2

Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803-810. doi: 10.1037/a0033839

“Indicadores protetivos e de risco ao final do Ensino Fundamental”
155 ST – Aproveitamento 96,79%

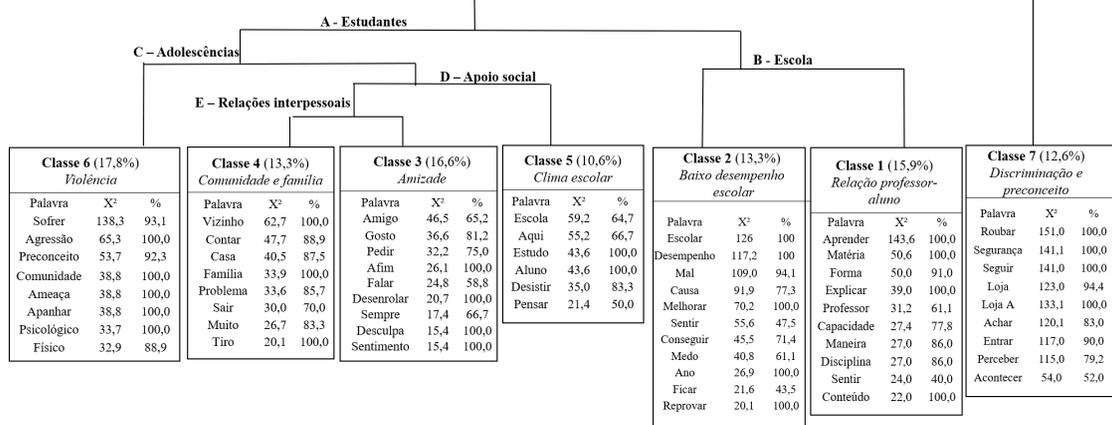


Figura 1. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente com as partições e conteúdo do corpus da pesquisa.

Nota. Sendo que, X² corresponde ao qui-quadrado de associação da palavra com a classe e % refere-se a porcentagem de ocorrência da palavra nos segmentos de texto nessa classe, em relação a sua ocorrência no corpus.

A

Acessibilidade 39, 45, 46, 48, 49, 67, 68

Adolescência 75, 77, 82, 114, 115, 118, 128, 129, 130, 131, 133

Adultos 116

Ambiental 15, 18, 22, 23, 25, 27, 28, 54, 57, 58, 59, 62, 63, 88, 105, 106, 109, 112, 165, 183

Análise 6, 11, 12, 32, 33, 34, 40, 54, 64, 66, 69, 71, 73, 74, 78, 79, 93, 94, 98, 103, 104, 111, 123, 124, 129, 130, 132, 138, 139, 155, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 174, 175, 178

Aprendizagem 2, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 62, 67, 69, 72, 73, 77, 89, 94, 97, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 118, 119, 126, 137, 139, 143, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183

Atividades 31, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 47, 49, 54, 67, 87, 88, 89, 94, 98, 104, 107, 108, 109, 112, 122, 125, 127, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 144, 159, 165, 178, 179, 180

Aula 3, 6, 10, 13, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 42, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 65, 69, 70, 73, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 122, 136, 137, 139, 144, 162

Avaliação 31, 67, 98, 110

B

Brasil 8, 9, 12, 14, 30, 31, 34, 45, 46, 47, 49, 52, 57, 58, 63, 66, 67, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 90, 106, 109, 112, 115, 117, 131, 132, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 156, 158, 159, 161, 163, 164, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177

C

Cidadania 3, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 73, 97, 103, 164, 165, 167

Ciência 53, 54, 55, 56, 63, 94, 109, 110, 112, 137, 139

Covid-19 31, 33

Crianças 8, 11, 43, 66, 72, 87, 88, 89, 108, 109, 111, 112, 131, 133, 144, 171, 173, 178, 181

Cultura 2, 6, 10, 11, 12, 13, 26, 29, 47, 48, 49, 54, 66, 70, 72, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 148, 151, 156, 158, 159, 160, 162, 167, 169

Cultural 5, 15, 21, 38, 51, 66, 71, 109, 129, 135, 136, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 181

D

Desenvolvimento 3, 11, 30, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 54, 55, 61, 63, 65, 66, 68, 73, 76, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 137, 142, 143, 144, 145, 164, 167, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183

Docente 2, 34, 54, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 142, 145, 146, 162

E

Educação 3, 12, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 128, 129, 131, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 182, 183

Educação básica 35, 36, 40, 42, 47, 65, 68, 84, 103, 131, 148, 165, 173

Ensino 1, 2, 3, 10, 11, 12, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 81, 82, 89, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 118, 119, 121, 124, 127, 129, 136, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 149, 164, 167, 173, 174, 176, 177, 183

Ensino superior 31, 69, 71, 81

Escola 3, 6, 11, 38, 40, 41, 42, 50, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 79, 81, 83, 84, 95, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 140, 143, 144, 149, 151, 162, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Estudantes 31, 35, 37, 38, 41, 42, 45, 47, 48, 50, 51, 60, 62, 66, 70, 81, 82, 83, 104, 105, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 140, 146, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 173, 176, 177, 178

F

Família 52, 71, 81, 107, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 145

Federal 13, 14, 43, 67, 84, 85, 86, 87, 90, 135, 148, 149, 150, 151, 157, 162, 163, 164, 171, 183

Formação 2, 13, 36, 38, 47, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 84, 93, 98, 100, 103, 104, 107, 109, 110, 111, 144, 145, 147, 148, 149, 158, 159, 165, 166, 167, 170, 173, 174, 176, 177, 179, 181, 182

G

Gestão 119, 142, 145, 180

I

Identidade 58, 66, 69, 72, 74, 76, 133, 144, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163

Inclusão 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 56, 57, 71, 72, 73, 78, 79, 104, 109, 110, 144, 150, 153, 166

Indígenas 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163

Infantil 3, 8, 12, 26, 40, 59, 172, 183

L

Leitura 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12, 36, 37, 39, 48, 50, 66, 98, 100, 108, 138, 139, 150, 159, 165, 166, 169, 174

Libras 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74

Licenciatura 67, 69, 135, 164, 165, 166, 175

M

Metodologia 1, 32, 40, 48, 55, 74, 77, 78, 98, 128, 138, 139, 140, 141, 148, 149, 171, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 181

N

Narrativas 2, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 159, 160, 161, 162

Necessidade 32, 34, 41, 42, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 70, 73, 76, 77, 81, 93, 101, 103, 106, 111, 118, 123, 137, 142, 143, 144, 150, 151, 153, 155, 164, 165, 177, 179, 180

P

Pedagogia 30, 55, 63, 94, 101, 107, 111, 113, 165, 183

Período 27, 32, 55, 76, 78, 108, 118, 122, 128, 151, 162, 172, 178, 180

Possibilidade 4, 51, 52, 77, 92, 95, 101, 110, 123, 143, 147, 168, 177

Povos 10, 136, 137, 138, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163

Práticas 1, 3, 5, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 47, 54, 57, 59, 60, 62, 69, 70, 71, 75, 77, 82, 98, 108, 111, 112, 117, 118, 125, 127, 128, 130, 131, 136, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 158, 178, 179, 180, 181, 183

Problemas 12, 15, 17, 22, 23, 24, 27, 31, 34, 36, 60, 93, 95, 109, 117, 118, 125,

131, 132, 137, 167, 170, 181

Professores 13, 31, 33, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 84, 104, 105, 115, 116, 118, 119, 120, 125, 126, 127, 129, 130, 144, 165, 166, 167, 174, 178, 182

S

Saúde 32, 36, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 105, 109, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 128, 129, 131, 132, 143, 170, 171, 172, 175, 180

Sociedade 5, 39, 41, 42, 43, 49, 56, 58, 60, 61, 62, 66, 67, 71, 72, 93, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 165

T

Tecnologias 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 97

Trabalho 2, 3, 4, 6, 10, 11, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 54, 56, 57, 64, 68, 69, 70, 72, 74, 76, 81, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 101, 103, 107, 110, 111, 113, 115, 123, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 151, 158, 163, 166, 167, 174, 177, 178

www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

 **Atena**
Editora
Ano 2023

2

www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos